

La formazione degli insegnanti per l'inclusione

monografia

1. Andrea Canevaro

L'incontro delle competenze

Partiamo dall'ICF

Nel 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità pubblica l'ICF, ovvero la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. L'edizione italiana del 2002 è stata curata dalla Casa Editrice Erickson di Trento. È un'opera che indica una modalità di diagnosticare molto diversa da quella che viene percepita come la funzione della *diagnosi*, che sarebbe, secondo alcuni, classificare e collocare in una determinata categoria chi presenta delle difficoltà di natura costante o transitoria. Il nostro sguardo è più legato alle disabilità irreversibili — quindi ai deficit — e abbiamo bisogno di una *diagnosi* che sia *funzionale*.

La proposta dell'ICF è ancora più radicale:

Lo scopo generale della classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati. Essa definisce le componenti della salute e alcune componenti a essa correlate (come l'istruzione e il lavoro). I domini contenuti nell'ICF possono, perciò, essere visti come *domini della salute e domini a essa correlati*. Questi domini sono descritti dal punto di vista corporeo individuale e sociale in due elenchi principali: 1. Funzioni e Strutture

Corporee e 2. Attività e Partecipazione. (OMS, 2002, p. 11)

Il concetto di salute viene aperto a elementi quali l'istruzione e il lavoro. Si può capire, di conseguenza, che è un concetto non ristretto e fondato unicamente sulla malattia/non malattia, sullo star bene/star male, ma implicante una visione più ampia della qualità della vita e una possibilità di mantenerla anche in presenza di malattie, che esigono una riorganizzazione della quotidianità.

Nell'ICF, come già evidenziato, vi sono due elenchi principali: delle Funzioni e delle Strutture Corporee, e chiunque vive nel contesto di vita di un bambino ha la possibilità di avere elementi di valutazione e di indicazione utili per questi aspetti; e ancora di più assume rilievo il secondo elenco riguardante Attività e Partecipazione. È la possibilità quindi che i contesti di vita siano attivi nella ricerca di comprensione delle caratteristiche di un soggetto.

L'interesse maggiore dell'ICF è rivolto al *funzionamento*, a capire «come funziona» un individuo. E non è tanto il funzionamento statico e decontestualizzato, quanto il funzionamento in proiezione e progettazione dinamica. Non quindi quello che oggi sa fare un individuo, ma quello che potrà fare introducendo nella propria vita dei cambiamenti. Già per Vygotskij era fondamentale la valutazio-

ne della dotazione unita al problema dello sviluppo culturale:

Noi pensiamo che per lo studio della capacità mentale sia del tutto insufficiente valutare le proprietà naturali e innate della persona. [...] constatando una determinata condizione delle proprietà innate dell'uomo, noi determiniamo solo la sua «posizione iniziale» che, con un diverso sviluppo culturale, può dare risultati diversi. (Vygotskij e Lurija, 1987, p. 246)

Accanto a queste parole, leggiamo nell'ICF:

Il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, direttamente causato da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] Il *modello sociale* della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società, e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. [...] L'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo «biopsicosociale». (OMS, 2002, p. 23)

Se da una parte la traduzione di Vygotskij parla di cultura e di intervento culturale, dall'altra abbiamo un'indicazione che è più caratterizzata dal sociale. I due termini probabilmente non sono lontani ma certamente indicano sfumature diverse; probabilmente dopo Vygotskij — e forse anche prima — vi sono stati momenti in cui c'è stata una sorta di esaltazione per l'aspetto del relativismo culturale che era accompagnato, se non negli stessi momenti storici, ma certamente in intrecci che non sono molto distanti l'uno dall'altro, dall'interpretazione fortemente eurocentrica e da quella particolare lettura della realtà chiamata *degenerazionismo*, che vedeva nell'umanità raccolta in un territorio — l'Europa — e con determinate caratteristiche somatiche il punto più alto dello sviluppo intellettuale e umano; e nell'allontanarsi da questa area geografica rilevava una vera e pro-

pria degenerazione progressiva rispetto a chi era più lontano anche nella somiglianza dall'uomo bianco europeo. In questo caso uomo non significa «uomo e donna» ma significa proprio uomo, perché vi era un'attitudine fortemente maschilista.

Il *relativismo culturale*, invece, poggiava su un'altra ipotesi, in antitesi a quella indicata dal *degenerazionismo*: la possibilità delle diverse culture permetteva di collocare il soggetto, che non avesse una grande capacità, in una cultura «altra», che consentisse di vederlo rifiorire e progredire. L'intervento culturale di cui parla Vygotskij, però, è cosa diversa, e fa riferimento a una sua pratica di educatore e di animatore culturale a Golan, oggi in Bielorussia, utilizzando il teatro, l'arte, le tecniche e le pratiche attive, per coinvolgere i vari soggetti e permettere uno sviluppo peculiare in ciascuno. Aveva la convinzione sperimentata e sperimentale che non fosse utile leggere i test unicamente per sentenziare quello che un soggetto era, quanto per capire come dovesse essere sviluppata una proposta o più proposte e vedere come fosse possibile organizzare insieme — per dirlo con le parole proprie dell'ICF — il funzionamento.

Le limitazioni (handicap) sono relative ai contesti. L'handicap come dato permanente non esiste: esiste un determinato handicap, ed è un processo. Lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante, meno importante o addirittura inesistente a seconda dei contesti. La possibilità di sviluppo di proposte il più possibile partecipate permette di avere *l'incontro delle competenze*.

Dalla presa in carico in un contesto all'accompagnamento attraverso diversi contesti

Ai tempi degli istituti, la presa in carico prevedeva che dalla famiglia il soggetto venisse *preso in carico* dall'istituto. Si potrebbe

dire che la vita di un soggetto disabile era organizzata in due «caselle», e senza imprevisti visibili. La famiglia lasciava il compito di occuparsi del soggetto ad altri, e questi non dovevano necessariamente preoccuparsi di mantenere in vita i contatti con la famiglia e con il territorio di provenienza.

Quando la famiglia migrava, raramente ritornava nel Paese d'origine e i Servizi Sociali erano conformati in funzione di tali dinamiche. I Servizi Sociali di un territorio avevano in archivio il nome del soggetto istituzionalizzato che, per quel servizio, era divenuto solo una pratica. Se dovevano corrispondere una retta, lo facevano, senza prendere in considerazione la situazione umana del soggetto stesso: senza sapere cosa facesse, come stesse e quale potesse essere il suo progetto di vita, di cui non si parlava e non si pensava neppure che potesse esistere.

Con il passaggio all'*accompagnamento*, si sono sviluppati più contesti, che mutano e non possono essere adottati per sempre, e diventa obbligatorio seguire le dinamiche del cambiamento. Lo stesso ragionamento può essere utilizzato per le famiglie che mutano, come mutano i contesti. Se si crea una collaborazione con un gruppo familiare, si deve tener conto che ogni anno che passa si ha un gruppo familiare che ha un anno in più (processi d'invecchiamento, uscita di un membro dal nucleo familiare, ecc.). La situazione degli istituti permetteva di non preoccuparsi del cambiamento: i contesti erano due ma alternativi e non interattivi: uno rimpiazzava l'altro.

Oggi si deve tener presente la pluralità di contesti, che interagiscono tra loro e creano delle dinamiche (*dinamica dei contesti*). Le parole *cambiamento* e *accompagnamento* vanno intese come superamento della subordinazione nella relazione d'aiuto, in cui c'è chi aiuta e chi è aiutato, superando note situazioni di vittimismo e assistenzialismo. Ma l'introduzione dei contesti in luogo del contesto

(*istituzione totale*) ha creato dei *cantieri permanenti* nei servizi, causando anche alcuni disagi. Accanto al rimpianto di una prassi sicura, vi può essere una sorta di euforia, da parte di alcuni operatori, nel considerarsi coinvolti in un processo in continua trasformazione. Si è creata una situazione che viene con facilità definita complessa, e a volte questa parola sembra condizionare le professioni.

Vygotskij (1973, p. 210) ha distinto due forme di modalità di pensare: il pensiero *complesso* e quello *concettuale*. È interessante rilevare il fatto che il termine *complesso* in Vygotskij abbia un significato molto diverso rispetto al suo uso attuale.

Nell'ambito educativo, in particolare in quello scolastico, l'abuso del termine *complessità* è forse dettato dalle difficoltà che si incontrano. Può, però, diventare un alibi e una rinuncia, indicando un livello di difficoltà elevato al punto di non consentire di essere scaltro ed esplorato. Rinunciare, quindi, al ragionamento e alla comprensione, stabilendo che una determinata realtà è complessa: questo mette il punto a ogni ulteriore procedimento di indagine. Al contrario, in Vygotskij, il termine *complesso* indica non tanto un'altezza maggiore di ragionamento, di intensità, quanto, piuttosto, un elemento primordiale, infantile, e difatti è accompagnato o sostituito anche dal termine *sincretico*: vi è un pensiero complesso o sincretico.

Cosa vuol dire Vygotskij? Indica in questo un limite nel ragionamento che è proprio dell'infanzia. Lo ricostruiamo con parole nostre: è un modo di procedere che trasferisce le parole nei contesti concettuali in cui queste hanno dei sensi precisi, e le utilizza in disinvolta associazione con gli elementi di un unico contesto. Non a caso Vygotskij riflette sulla schizofrenia che, anni dopo la sua scrittura, sarebbe stata chiamata autismo infantile, e indica in quella particolare forma di dissociazione che fa produrre degli omologhi non ri-

spondenti a una realtà condivisa proprio la caratteristica del pensiero complesso. Pensiero complesso quindi è un pensiero limitato: è limitato a una famiglia di parole che si può allargare senza per questo cambiare contesto logico.

Il *pensiero concettuale*, superando il pensiero complesso, è capace di evocare il contesto più adatto a dare senso e rilevanza semantica alle singole parole. È capace, quindi, di produrre degli interrogativi anche senza risposta, mentre il pensiero complesso procede senza porsi interrogativi e avendo sempre risposte, anche casuali e senza nessi logici. La connessione logica diventa l'elemento vincolante ma anche costruttivo del pensiero concettuale.

Gli insegnanti hanno dovuto e devono riconsiderare la propria professionalità e le proprie competenze rispetto al passaggio dalla presa in carico in un solo contenitore istituzionale all'accompagnamento lungo un tratto del percorso di vita. Devono «riposizionarsi» continuamente nei contesti, evitando di ridursi al senso vygotskijano della complessità.

Le competenze per un percorso di vita

La parola *riposizionamento* è forse poco usata in un ambiente educativo di tradizioni empiriche, oltre a non avere una grande eleganza. Viene usata nell'orientamento, nella riorganizzazione delle competenze nel mondo del lavoro. A noi sembra interessante riprenderla, ritenendo che possono arrivare dei contributi da pratiche e da scienze diverse, interessanti e interessate per il nostro tipo di lavoro.

Riposizionamento significa possibilità che un individuo si ricollochi rispetto a una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava — per riprendere un'espressione utilizzata da Sergio Neri

— il suo destino. Riposizionarsi significa non solo capire che non si è su una strada nella nebbia e che bisogna solo seguire quel marciapiede, quella linea tratteggiata, ma anche scoprire che vi sono crocicchi, incroci, anzitutto per evitare di percorrerli senza badare a chi viene da un'altra direzione, ma anche per capire la possibilità di cambiare strada migliorando la propria situazione. È un linguaggio figurato ma neanche tanto. Vi è la possibilità, che abbiamo spesso praticato, di individuare un percorso che colleghi la situazione che una persona vive nell'attualità a un luogo ideale che vorrebbe raggiungere e che sembra precluso per la sua condizione, per il suo modo di essere. È possibile collegare questi due punti in un ipotetico spazio-mappa, scoprendo che non vi è il deserto tra i due punti: vi sono altri elementi che compongono il paesaggio della vita futura, collegata alla vita passata e alla vita presente: un paesaggio più ampio in cui ci si posiziona apre possibilità di percorrere delle strade e di raggiungere delle posizioni più vicine a quel luogo ideale anche nell'eventualità che non fosse raggiunto.

Riposizionarsi, capire anche la necessità che abbiamo di aprire la nostra mente a una circolazione maggiore di idee, di paesaggi, di immagini e di possibilità. Questo è un elemento che ha delle profonde possibilità di collegamento col tema della *resilienza* che ci permettiamo qui solo di accennare senza entrare nello specifico e rinviando a studi più appropriati (che sta realizzando Elena Malaguti). Il *riposizionamento* si collega a vicende che hanno avuto due altri termini utilizzati, apparentemente molto diversi tra loro, in realtà collegabili. Con altri, l'autobiografia e la necessità di riprendere in mano la propria vita rileggendola, per capire quali elementi contiene che permettono altri sviluppi; e il dossier, in area francofona, o portfolio, in area anglofona, cioè la possibilità di riordinare gli elementi che hanno costituito il proprio per-

corso, farli diventare elementi visibili in un colpo d'occhio — e non più sovrapposti in modo tale che uno nasconde l'altro — e la possibilità di creare legami e sviluppi non previsti e ora, invece, visibilmente prevedibili. La visibilità degli elementi è l'elemento maggiore del portfolio, in un'organizzazione che abbia anche una felicità grafica tipica del buon dossier o portfolio.

L'autobiografia ha un nome di riferimento di grande importanza in Nuto Revelli. Nuto Revelli, ufficiale degli alpini nella tragica campagna di Russia nella seconda guerra mondiale, ne è uscito profondamente ferito per la tragedia a cui aveva partecipato e a cui aveva assistito e per la consapevolezza che attorno nessuno avesse forse neanche capito la vastità, la profondità dello sconvolgimento. È rientrato nella sua Cuneo e ha subito le umiliazioni di chi non sapeva e sembrava non voler sapere. E allora ha scritto, ha ripreso gli elementi che hanno composto la sua esperienza per non dimenticarli. Ha partecipato alla guerra di liberazione e ha reso testimonianza scritta di questi eventi. E ha dedicato il resto della sua vita alla raccolta delle memorie orali di chi poteva essere dimenticato o dimenticata rapidamente, se non ci fosse stato qualcuno ad ascoltare e trascrivere. La memoria doveva assumere una forma utile perché altri potessero attingervi e cercare di capire come può essere organizzata un'altra vita, di vallate, di montagne, della cultura contadina; una funzione che non nasconde certamente anche la dimensione politica, intesa come organizzazione di una società.

Questa capacità di ascolto di un uomo che ha voluto ripensare alla propria vita a partire dalla propria esperienza per capire le vite degli altri è stata utilizzata poco dall'ambiente educativo e della formazione.

È il *riposizionamento* della propria esperienza rispetto a un contesto allargato che permette di entrare in contatto con altre vite,

di non chiudersi o di non pensare: «Bene, fatta questa esperienza tragica, finita! Passiamo ad altro, dedichiamoci agli affari». No, cerchiamo di tenere un collegamento arricchente, che permetta di comprendere; questo elemento dell'autobiografia è fortemente presente in tante situazioni letterariamente valide, importanti, note, ma anche in tante altre situazioni più legate a una piccola letteratura o connesse — e in questo caso si scivola verso la terapia — alla possibilità di ascolto dell'altro. Si pensi alla logoterapia di Victor Frankl.

Riprendiamo la distinzione vygotskijana, autorizzati dalle stesse indicazioni di Vygotskij, come una distinzione tra il pensiero che è fortemente limitato alla propria esperienza e un pensiero che sa svincolarsi per aprirsi ai collegamenti tra le diverse esperienze e ai contesti concettuali o virtuali. Il limite costituito dall'esperienza fa ragionare in termini che non sempre sono capaci di produrre una logica aperta, e quindi integrabile con gli elementi di novità che la stessa dinamica della vita propone. Il limite dell'esperienza, a volte, è quello che si riscontra in alcune professioni che possono essere definite «deboli», con tutta l'ambiguità che questo termine ha assunto negli anni, perché per alcuni il termine indica una capacità di flessibilità che lo rende in realtà paradossalmente forte; per altri — e in questo senso lo impieghiamo nella nostra riflessione — «debole» significa proprio quello che si dice quando si parla di un soggetto fragile, portato ad ammalarsi, meno capace di sopportare la fatica; e quindi bisogno di alimentarsi, di crescere, di irrobustirsi.

Le professioni deboli, o fragili, comprendono anche la professione dell'insegnante. Molte volte riscontriamo che le nostre capacità di insegnanti sono vincolate, appesantite, dalla necessità di riferirsi all'esperienza e questo può far nascere anche un sentimento di orgo-

glio. Quante volte sentiamo che un insegnante, nei confronti di un'esposizione fortemente caratterizzata dal concettualismo, e forse qualche volta anche dall'accademismo, ritiene di dover dire con orgoglio che lui o lei si rifà all'esperienza, ed è quindi ricco, o ricca, dell'esperienza! Quante volte viene detto a chi si occupa di insegnamento universitario, quindi di un insegnamento che viene ritenuto più teorico, che «noi invece» ci occupiamo della realtà; è sottinteso che gli altri, gli universitari, si occupino dell'irrealtà, della teoria. Riscattare il termine dell'esperienza non significa, però, non avere i vincoli che Vygotskij indica quando parla di pensiero complesso. E i vincoli sono quelli di non riuscire a superare un'utilizzazione eccessivamente monocontestuale delle proprie proposte.

L'impianto concettuale non è un'astratta e inutile teoria. Diventa l'elemento che permette di raggiungere lo scopo pratico più adeguato e consente di avere un «repertorio» — ci piace questa parola perché permette di avvicinare una professione che ha qualche lontana parentela con l'insegnamento, ed è la professione del teatrante — capace di variare gli strumenti a seconda del bisogno, quindi anche capace di non farsi dettare gli strumenti dalle mode. I mass media stanno riversando sulla scuola una serie di impegni annuali: ogni anno è caratterizzato da un problema che viene proposto come problema emergente. E la scuola dovrebbe ogni volta abbandonare tutto per perseguire quel problema e impegnare, quindi, gli strumenti adatti a risolvere quel problema, e poi lasciarli perdere perché ne arriva un altro. Questo scombina, e fa sì che gli insegnanti non siano in grado di articolare un loro repertorio professionale ma siano più succubi nei confronti dei dettati esterni, e portati a una difesa statica del loro modo di fare: allora vi sarà chi riesce in qualche modo a introdurre degli elementi del momento, dell'emergenza, e vi sarà chi invece questi ele-

menti li ritiene assolutamente incompatibili con le proprie abitudini.

Il buon mestiere diventa fedeltà alle proprie abitudini, senza un repertorio sufficientemente ampio per poterle variare e rimodulare o riadeguare, a seconda delle necessità. Questo porta il corpo insegnante a ondeggiare — e, a tal proposito, qualcuno ha parlato di un pendolo — fra il privilegiare gli elementi di relazione, buone relazioni (star bene a scuola, ricerca delle motivazioni) e l'essere propositivi dei contenuti, e quindi avere soprattutto un'interpretazione della propria professionalità come esercizio della trasmissione dei contenuti, indipendentemente da chi e da quanti li riescono ad assumere.

L'ondeggiare tra la relazione e il contenuto è segno di un limite che abbiamo chiamato *pensiero complesso*. La necessità è arrivare a un *pensiero concettuale* che permetta di tenere dentro sia la relazione che il contenuto, e di avere una pluralità di strumenti. E di incontrare le altre competenze professionali.

Incontro di professioni competenti

La distinzione tra funzioni elementari e funzioni superiori è ormai classica, con una interpretazione schematica, e con i limiti di ogni interpretazione schematica. Non è una realtà ma è più un modello di riferimento. Cosa significa questo? Significa che, se parliamo di competenze, ci riferiamo alla necessità che chi opera abbia un modello di riferimento adattabile, in cui sia possibile sviluppare, dalle capacità, le competenze. Un operatore professionale, se ha solo delle capacità e non ha sviluppato delle competenze, rischia di dover difendere la propria immagine di professionista capace, negando o sottovalutando l'ascolto della realtà.

Abbiamo richiamato l'interpretazione positiva del termine «debole», perché permette flessibilità, comprensione delle diverse real-

tà. Quante volte vi sono delle situazioni in cui siamo messi alla prova dalla necessità di adattare le nostre capacità alla realtà e non di squalificare la realtà, ritenendola mancante rispetto alle nostre capacità! Se sviluppiamo competenze, dobbiamo fare un faticoso lavoro di adattamento e per questo bisogna avere un modello per non vivere una subordinazione alla realtà ma una cooperazione e un incontro che permettano di stabilire rapporti di scambio. Se un professionista non ha un modello, rischia di farselo dettare dagli avvenimenti e in qualche modo di metterlo in subordinazione alle mancanze, perché gli avvenimenti sono dettati — il più delle volte — da situazioni di svantaggio e di difficoltà. Se il nostro procedere nasce dalle difficoltà, rischia di essere ancorato a una realtà non facilmente superabile; mentre noi dobbiamo farla evolvere e per questo abbiamo bisogno di un modello. Il modello è una struttura flessibile, elastica, con dei punti fermi. Se l'elasticità e la flessibilità vengono scambiate con l'informalità e l'improvvisazione totali, il rischio è quello di avere un falso modello.

Avere dei punti fermi non significa affermarli in assoluto ma metterli nella relativizzazione che ogni modello, con la pretesa di essere tale, deve permettere. Il nostro slogan potrebbe essere quello di avere un modello metodologico e molti metodi, evitando di avere quella confusione tra metodologia e metodo che permette di sacrificare tutta la realtà sempre a un solo metodo.

Con questa precisazione torniamo alla distinzione tra funzioni elementari e funzioni superiori. Le funzioni elementari sono gli elementi più semplici della vitalità. Sono la percezione/azione, sono le reazioni al contesto, la capacità corporea di sopravvivenza, di trasformazione delle informazioni, la memoria semplice, la scansione di tempi, il riconoscimento di luoghi, di forme, di persone. Cominciano a essere presenti elementi-scalini per le

funzioni superiori perché vi sono le capacità di evocazione e di rappresentazione, che possono essere parziali e completarsi successivamente. Le funzioni superiori sono più elaborate: si avviano verso la realizzazione di un soggetto sociale con cognizioni sociali, non autoreferenziali. Le attività sono pragmatiche e mentali nello stesso tempo e consentono esplorazioni ipotetiche: pensare ipotesi, esaminarne le conseguenze non realizzandole ma proiettandole in una realtà. Conoscere la realtà è necessario per poter compiere esplorazioni ipotetiche. Bisogna avere capacità di categorizzazione e non agire sempre in base al singolo caso *sui generis*. Nella categorizzazione occorre non chiudere le originalità, avere una possibilità di sviluppare delle informazioni, di riceverne, di scambiarle, di elaborarle; e quindi avere capacità argomentative, razionalizzazioni, logiche causali, e capire come i legami normativi siano importanti e così l'attivazione quanto l'inibizione e il controllo, la padronanza, le competenze. È la linea degli apprendimenti intesi non nell'accezione scolasticistica ma nella funzione di adattamento vitale per tutto il percorso di vita.

Tra le funzioni elementari e le funzioni superiori esistono dei mediatori. Vi sono possibilità che i mediatori vengano rappresentati nella nostra organizzazione mentale più semplificata come scalini evolutivi che permettano di salire al piano superiore. Rappresentiamo le funzioni come un piano superiore che ha più vista, più possibilità, più capacità di organizzazione, avendo il panorama e riuscendo a vedere un orizzonte più vasto. Ha però sempre bisogno di scendere alle funzioni elementari perché è al piano terra che si trova la porta da cui possiamo accedere a percorsi. Non possiamo avere un'idea del nostro modello delle funzioni superiori come sostitutive e rigidamente evolutive nei confronti delle funzioni elementari. Le funzioni elementari hanno un compito di base; e senza base non

funziona la vita. È nelle funzioni elementari che troviamo quelle che definiamo le porte. Alle funzioni superiori sono riservate le finestre. Possiamo guardare e capire se valga la pena muoversi, finalizzare le nostre azioni grazie al fatto che gli occhi possono andare più lontano.

Ci vuole una scala per passare dal piano terra al piano superiore. Questa scala sono i mediatori. Cosa intendiamo per mediatori? Certamente anche la figura del professionista che entra in rapporto con le strutture di una comunità bisognosa di aiuto, di azione umanitaria. La cooperazione nelle professioni educative esige competenze di mediazione. Sono importanti mediatori che permettono di collegare le risorse di una comunità con l'assenza di risorse di un'altra comunità. Già questa è una funzione di mediatore. Se il mediatore rimane unico, non compone la scala; non c'è una scala di un solo enorme gradino, che non sarebbe percorribile. Se il mediatore vuole essere unicamente il tramite tra una condizione e un'altra, si immagina, più che come una scala, come un ascensore o un montacarichi, che ha bisogno di una struttura tecnologica, di energia, di uno spazio, di manutenzione e di altri elementi che potrebbero non esserci.

A volte le professioni di aiuto sono più vicine a immaginarsi facendo riferimento alle funzioni dell'ascensore; e, quando termina l'impegno, sparisce l'ascensore. Le funzioni elementari e le funzioni superiori rimangono senza collegamenti. Forziamo in questo schema e in questa immagine situazioni che, a volte al di là delle intenzioni, hanno sviluppi diversi. La buona capacità professionale, e quindi la buona competenza, deve far diventare intenzionale quello che a volte viene fuori casualmente: la presenza di più mediatori. Individuiamo due mediatori diversi come consistenza tra loro. Il primo è l'interprete. Un operatore o un'operatrice entra in una comu-

nità dove si parla un'altra lingua: ha bisogno di un *interprete*. Sappiamo quanto è importante scegliere interpreti capaci, non troppo protagonisti, e che nello stesso tempo sappiano far passare un flusso di fiducia, che sappiano esserci e non sparire dietro una fredda traduzione. Vi è il rischio di affezionarsi eccessivamente all'interprete e, quindi, di farlo diventare un *protagonista*.

L'altro mediatore è il *progetto*. Costruire un progetto, saper fare un progetto è un mediatore. Può permettere di non riferirsi unicamente alla propria persona di professionista ma a un disegno, a una strutturazione, in cui con una progressione collochiamo tanto i professionisti quanto gli altri soggetti. Un progetto è anche una mappa con le approssimazioni simboliche di tutte le carte. Sulla struttura simbolica nascono le necessità di convenzione: è un codice per leggere la realtà, e non è la realtà. I mediatori diventano interessanti perché fanno nascere la possibilità di creare intercapedini, spazi, giunture flessibili tra i diversi elementi che compongono la realtà, e superare la compressione che una catastrofe può aver creato, impedendo di distinguere i vari elementi che compongono la realtà stessa.

La parola competenze racchiude un itinerario che dà respiro. Non possiamo schiacciare la capacità su un contesto, ma dobbiamo articolare un percorso che permetta alla capacità di diventare competenza conoscendo un contesto. Ed è in questa simmetria che si realizza la possibilità di dare spazio e articolare nel progetto stesso la possibilità di lettura della realtà plurale e non della sola realtà catastrofica. Parlavamo di un effetto calamita che può dare il deficit. La stessa situazione: noi possiamo trovare una comunità che è calamitata, o piuttosto schiacciata dalla e sulla catastrofe, e viverla solo così. Va ripresa una possibilità di articolazione e di respiro. I mediatori hanno anche questa funzione.

Accogliere le novità sociali nelle competenze professionali

Oggi molte coppie di giovani cercano una soluzione attraverso la navigazione in Internet e possono trovare proposte di soluzioni seducenti. Secondo Bauman, oggi il delirio di onnipotenza dell'umanità porta a pensare di non avere più limiti e che, se c'è un guasto, c'è qualcuno, nel mondo, che sa ripararlo (*globalizzazione delle informazioni*). La ricerca di soluzioni in Internet da parte dell'utente va a incidere sul percorso con i servizi, perché ci possono essere operatori che si irritano terribilmente e non vogliono iniziative concorrenziali, in quanto ritengono che l'operatore debba essere l'unico collegamento con la scienza.

Letnopsichiatra Toby Nathan sostiene la necessità dell'abolizione di quello che chiama «il monoteismo riabilitativo», per promuovere «il politeismo riabilitativo». Vi sono molte situazioni di disabilità in cui interagiscono diverse cause e vi è un intreccio multifattoriale. È quindi possibile che le proposte siano composite, e che non sia sensato deciderne una sola ed esclusiva. È utile pensare alla *sinapsi* della rete neurale. La sinapsi è l'elemento che combina il flusso di energia nella rete neurale perché, uscendo da quel nodo, diventi costruttivo e non provochi sconquassi. Tutti devono pensare a fare sinapsi, e lo scambio avviene attraverso dei *mediatori*. I mediatori, o facilitatori, in una società complessa, sono un punto di straordinaria importanza, poco curati e lasciati al caso e alla precarietà (mediatori linguistici, mediatori LIS).

Non è da considerare con favore quel tipo di letteratura eccessivamente pragmatica, che semplifica le cose come se dovesse dare a una famiglia un libretto «per l'uso» in cui si spiega la patologia che colpisce il figlio. È importante e utile fornire ai genitori e ai familiari quante più informazioni è possibile, in modo tale da trasmettere in modi credibili perché autentici l'idea che l'operatore li consideri persone che

pensano e riflettono, capaci di un dialogo e di un confronto e per creare una vicinanza e un'alleanza costruttiva con lo stesso operatore. Non bisogna intendere la vicinanza unicamente come vicinanza fisica e prossemica: questa ha dei limiti, e c'è chi sostiene che, oltre le 150 persone, l'operatore perde il controllo dei rapporti con gli utenti, instaurando rapporti di tipo demagogico o meccanico-ripetitivo.

Nell'assistenzialismo, un individuo disabile ha bisogno di una vicinanza non declinabile e senza cambiamenti: sembra che sia indispensabile stargli vicino fisicamente per anticipare desideri e bisogni. Vorremmo proporre di sviluppare una dinamica in cui si possa produrre una vicinanza nella lontananza, essenziale per lo sviluppo umano, e quindi per la comunicazione. Sembra una conclusione paradossale, e forse lo è. Ma tante buone prassi di socialità supportata dallo sviluppo delle competenze possono farci capire che nel paradosso c'è l'accettazione di una sfida: per quanto la disabilità sia composta da fattori multipli, è possibile essere vicini essendo fisicamente lontani; è possibile realizzare quell'attaccamento di cui parla Bowlby, che è tanto più autentico quanto più permette di allontanarsi senza perdere il contatto.

Sempre facendo riferimento al quadro concettuale di Vygotskij l'interesse maggiore della produzione vygotkijana per il linguaggio è dovuto al fatto che la parola è lo strumento per la formazione del complesso. Il linguaggio codificato permette di fare il passaggio dal semplice al complesso e alla possibilità di organizzare una memoria. Il complesso — abbiamo già visto — si differenzia dal concetto per il rapporto che si instaura tra l'oggetto individuale e il nome del gruppo.

Il nome del gruppo permette di fare degli accostamenti e di stabilire un rapporto tra una figura e uno sfondo, tra un oggetto e un altro oggetto, tra oggetti simili in apparenza e dissimili in profondità, di stabilire rapporti di pa-

rentela tra elementi che apparentemente non hanno nessun rapporto tra loro e, quindi, di contenere non solo le caratteristiche dell'attualità del momento ma anche quelle che vengono elaborate e che possono essere scoperte come nuove grazie al fatto che permettono deduzioni. Il concetto di appartenenza, che risulta oggi particolarmente importante — e il bisogno di appartenenza fa parte delle attuali attenzioni maggiori, perché sottoposto continuamente a pressioni di crisi —, è possibile vederlo in senso allargato se ha delle opportunità di accostare i linguaggi, le lingue, e non di nominare tutto con una sola lingua.

Mettiamo in guardia dalla possibilità di attribuire al termine *linguaggio* una ampiezza esagerata; non abbiamo mai avuto troppo entusiasmo per l'espressione *linguaggio non verbale* se non ha una precisa indicazione di codici linguistici, come potrebbe essere la Lingua Italiana nei Segni — abbreviata LIS —, ma diventa anche la mimica spontanea, la prossemica. Questo non lo consideriamo linguaggio, questa è comunicazione, altra possibilità certamente importante, ma non nel quadro del linguaggio così come Vygotskij lo interpreta, e non solo lui.

Dobbiamo ricordare che molti studiosi concordano nel riferire al linguaggio la differenza tra umani e altri animali, le bestie. Qualcuno però, in una riflessione più originale, ha voluto attribuire agli umani un'altra caratteristica o una caratteristica distintiva maggiore che è quella del «prendersi cura». Il prendersi cura è possibile grazie al linguaggio ed è una pratica efficace se il linguaggio è aperto e permette la partecipazione degli altri. Su questo vale la pena di fare la riflessione legata all'invasione di un monolinguisimo — anche professionale — che è il frutto di un determinato modo di concepire l'economia riasuntivamente indicata come «globalismo».

L'assunzione di un solo linguaggio non aperto e imposto è negativo per i propositi dell'ICF.

Diventa interessante capire quanta distanza ci sia tra chi vive un'interpretazione di ruolo professionale che non ascolta e non traduce, e chi va in direzione opposta e nella traduzione arricchisce, porta novità, e ascoltando e non presumendo di capire tutto, può domandare. «Il “disordine” non è l'assenza di un qualsiasi ordine, piuttosto lo scontrarsi di ordini privi di mutuo rapporto» (Arnheim, 1974, p. 19). Arnheim, grande studioso della percezione applicata soprattutto per lui al campo dell'arte ma non solo, ci indica qualcosa di molto interessante che non può essere affrontato con spirito demagogico. Il disordine esiste, ma il dubbio che il disordine sia collegato all'ordine attraverso una rilettura e una possibilità di comprensione maggiore è l'elemento che ci permette di collegare questa citazione all'impostazione dell'ICF e alla possibilità di far vivere le competenze professionali nei diversi ambiti — scolastico, sociale, sanitario e anche amministrativo — in un impegno rinnovato ed entusiasmante.

Riferimenti bibliografici

- Arnheim R. (1969), *Verso una psicologia dell'arte*, Torino, Einaudi.
- Arnheim R. (1974), *Entropia e arte*, Torino, Einaudi.
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino.
- Bowlby J. (1972), *L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri.
- Nathan T. (2003), *Non siamo soli al mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Neri S. in Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- OMS (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Vygotskij L.S. (1973), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti.
- Vygotskij L.S. e Lurija A.R. (1987), *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, a cura di M.S. Veggetti, Firenze, Giunti.

2. Roberta Caldin*

Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi

I riferimenti internazionali

Vorrei presentare un breve contributo sul tema in questione, focalizzando alcuni elementi a partire dall'integrazione scolastica così come viene proposta in alcuni documenti internazionali recenti, rilevando alcuni aspetti della situazione italiana e, infine, cercando di offrire qualche spunto di riflessione sulla formazione dell'*insegnante di sostegno*.¹

Qualche rapido riferimento ad alcuni recenti documenti internazionali: questo rimane un passaggio obbligato, perché le indicazioni più incisive sul piano istituzionale e politico si ritrovano in quest'ambito. All'interno dei documenti dell'Unesco,² ricordo l'importanza che viene attribuita alla *pedagogia inclusiva* (*good pedagogy-inclusive pedagogy*), cioè alla riflessione teorica sui processi inclusivi, riflessione che poggia su quattro punti fondamentali che richiedono un ripensamento complessivo con gli insegnanti, con gli allievi, con le famiglie, con la comunità tutta:

- tutti i bambini possono imparare;
- tutti i bambini sono diversi;
- la diversità (*difference*) è un punto di forza;
- l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, genitori e comunità.

Ciascuno di questi punti richiederebbe una trattazione a sé stante: il primo esige almeno

un approfondimento sulla differenziazione dei percorsi metodologici e didattici; il secondo, il riconoscimento e la valorizzazione dell'alterità (non solo delle persone disabili); il quarto, la puntualizzazione sulle sinergie delle competenze e delle risorse, oltretutto del lavoro di rete. Io sottolineo il terzo punto del documento Unesco, perché indica la diversità come punto di forza, non solo sul piano della socializzazione e dell'arricchimento relazionale, ma anche su quello dell'apprendimento. Ci si richiama, cioè, a un *modello complesso di disabilità* che divenga occasione di conoscenza, che incrementi l'aspetto cognitivo, affinché cognitivo e affettivo si leghino insieme, evitino il semplice avvicinamento alle persone con disabilità, promuovano reti di integrazione che coincidano con i processi di apprendimento.³ In modo particolare, risulta stimolante l'idea che vadano coniugati percorsi teorici e pratica educativa, migliorando le strutture conoscitive e le conoscenze, integrando le situazioni di partecipazione come conoscenza teorica senza trascurare il fatto che, se è importante agire, ciò non può svolgersi continuamente in una *logica dell'emergenza*: quest'ultima, infatti, risulta inservibile a coloro che hanno bisogno di essere aiutati in termini pianificati e inutile alla costruzione di un corpus concettuale che superi *il conosciuto, l'oggettivabile*, per scoprire nuove dimensioni e nuove potenzialità.

Secondo il documento dell'Unesco, l'insegnante deve creare situazioni in cui i bambini possano imparare da soli osservando, toccando, sperimentando e pensando (processo inte-

* Università di Padova.

¹ Questa parte riprende alcuni temi trattati in R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup, 2001.

² Unesco, *Good pedagogy-Inclusive pedagogy*, in Unesco-Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*, Paris, 2000, pp. 14-20.

³ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 86-98; P. Gaspari, *Un'epistemologia per la pedagogia speciale*, in A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale*, «Studium Educationis», n. 3, 2001, pp. 567-580; P. Gaspari, *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Milano, Guerini, 2002, pp. 61-99.

rattivo tra allievo e insegnante, tra allievi, tra l'allievo e il suo ambiente); i contenuti dell'insegnamento, i metodi e i modi di presentarli devono essere vari in modo che i bambini, con modi e ritmi di apprendimento diversi, possano seguirli e progredire in base al loro processo di apprendimento.

I processi inclusivi reali esigono che l'integrazione si realizzi nei percorsi ordinari. Si tratta di passare da un modello in cui i bisogni speciali coincidono con i luoghi speciali a un modello capace di utilizzare le competenze speciali in contesti aperti, in territori di appartenenza comuni:⁴ il problema viene spostato dall'analisi del soggetto (l'alunno con disabilità) all'analisi del contesto (la classe, la scuola, il territorio): non si considera lo studente con disabilità come un paziente bisognoso di cure, ma si guarda alla classe per la creazione di situazioni strategiche di supporto con l'intervento e la partecipazione di tutti, valorizzando il ruolo di ogni figura professionale che interviene per rendere l'ambiente inclusivo.

La pedagogia inclusiva individua, sostiene e rinsalda un'educazione inclusiva (*inclusive education*), che corrisponde all'*educazione per tutti*, come processo che presenta le seguenti caratteristiche:

- si muove dal soggetto al contesto (dal singolo alunno all'intera classe);
- si indirizza ai bisogni di tutti gli studenti;
- garantisce tutti i diritti umani di base dell'educazione (uguali opportunità e partecipazione sociale).

È necessario precisare che, nei documenti internazionali, l'inclusione rientra sempre nel filone dei diritti umani: questo è comprensibile perché il diritto all'istruzione rimane una priorità a livello mondiale. Nell'ampio ventag-

lio delle urgenze planetarie, infatti, l'alfabetizzazione ricopre, a tutt'oggi, il primo posto (anche qualora la si consideri semplicemente una modalità del sistema di comunicazione): Galbraith ha ribadito la corrispondenza tra fame di cibo e fame di istruzione nei Paesi più poveri.⁵ Infatti, il ciclo di esclusione, con altri fattori, è parte integrante della trappola della povertà che lascia troppe persone senza alcun potere sulla propria vita e senza l'unico capitale essenziale: il capitale umano (non va dimenticato quanto le nuove tecnologie stiano allargando il divario fra informazione e istruzione).

Richiamando il diritto all'istruzione, all'assistenza, alla salute, alla sicurezza sociale, al lavoro — cioè ai diritti di seconda generazione, economici, sociali e culturali —, non ci si può non riferire anche ai diritti di prima generazione (diritto alla libertà di pensiero, di associazione, di formare una famiglia, di partecipare alla vita politica, ecc.). In quest'ultimo caso si tratta di *diritti negativi*, il cui soddisfacimento comporta un obbligo di astensione dall'agire da parte delle pubbliche autorità poiché richiede, in prima istanza, al cittadino (anche disabile) di assumere un'iniziativa in virtù di una sua autonoma decisione: richiede, cioè, un protagonismo del cittadino. Infatti, nei documenti internazionali vi è un invito pressante a far sì che le persone disabili intraprendano l'insegnamento e altre professioni educative: in tal modo esse possono fungere da motori propulsori favorendo la sensibilizzazione ai problemi delle minoranze e rendendo fruibili le loro conoscenze personali e sociali per arricchire il sistema educativo nel suo insieme (particolarmente nei Paesi in Via di Sviluppo, ma anche dove sono presenti gruppi considerati deboli o marginali come minoranze etniche, gruppi

⁴ Ibidem.

⁵ C. Marchesi, *Incontro con John Kenneth Galbraith*, «Studium Educationis», n. 3, 1997, pp. 561-564.

economicamente svantaggiati, persone con disabilità).⁶

I documenti internazionali insistono sul fatto che è necessario accentuare il sostegno che gli insegnanti offrono nelle scuole normali, piuttosto che indirizzare ai provvedimenti specialistici. Il primo passo per creare un sostegno efficace è costruire e progettare sui potenziali esistenti dentro e attorno alle scuole (ad esempio, insegnanti specialisti e altri professionisti possono lavorare in modo creativo per riflettere insieme su come risolvere il problema; possono fare osservazioni e dare suggerimenti sull'insegnamento e sull'apprendimento, intraprendere valutazioni alla pari e discutere i problemi relativi alle necessità degli alunni). Gli insegnanti possono anche stabilire contatti con altre scuole e condividere le loro idee in un contesto di confidenza professionale; possono incoraggiare i genitori a partecipare con la loro cultura nelle scuole, imparando da loro. I genitori hanno naturalmente informazioni importanti sui loro figli, dalle quali gli insegnanti possono trarre beneficio per il loro insegnamento, e sia i genitori che gli insegnanti devono sapere di più sul modo di insegnare ai bambini ad apprendere meglio. I genitori possono anche partecipare al mantenimento dell'ambiente fisico della scuola e qualsiasi adulto che partecipi nella scuola e nella comunità è una potenziale fonte di sostegno, di informazione e di abilità, come altre persone che lavorano in ambito medico e sociale, membri e gruppi religiosi e culturali, cittadini, artisti, ecc. (anche altri settori della comunità potrebbero contribuire alle attività extrascolastiche).

Sono quindi necessari:

- una regolare e aggiornata preparazione professionale di tutto il personale scolastico che deve avvenire in un *ethos* amichevo-

le positivo e di sostegno reciproco per gli insegnanti;

- nuovi *curricoli* e metodi di insegnamento che rispondano alle diverse necessità di apprendimento e che siano focalizzati sul bambino, non violenti e adatti alla cultura che i bambini devono sviluppare;
- libri di testo e materiali di insegnamento contestualizzati nella diversità, liberi da pregiudizi e discriminazioni e disponibili gratuitamente per tutti i bambini della scuola di base.

È innegabile, tuttavia, che i soli insegnanti e gli educatori non possano farsi carico dell'educazione per tutti: le associazioni locali e la partecipazione dei genitori sono essenziali per creare un nuovo spazio per le voci dei gruppi esclusi nell'effettivo sviluppo e nel progresso educativo (così come indispensabile risulta il raggiungimento di obiettivi primari di sopravvivenza per tutti). L'idea è, quindi, che l'obiettivo dell'educazione per tutti non possa essere raggiunto senza l'inclusione dei bambini attualmente esclusi e il miglioramento della qualità dell'educazione. I benefici dell'educazione di tutti i bambini derivano dai miglioramenti qualitativi in previsione di una più rispondente educazione di base orientata al risultato. Ma l'Unesco intende anche dare un monito poiché l'educazione *inclusiva* richiede più cambiamenti nel modo in cui l'educazione di base è concepita, organizzata, realizzata e valutata e nel modo in cui governi e comunità cooperano; soprattutto, una *pedagogia del successo* dovrà sostituire quella fallimentare. Saranno necessari miglioramenti anche nei materiali, nel *curriculum*, nei metodi di insegnamento e nella continua formazione professionale delle persone coinvolte; anche i rapporti educativi all'interno di molteplici realtà culturali e in contesti di crescente interdipendenza

⁶ Unesco-Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and EFA*, op. cit.

pendenza globale risultano attraversati da responsabilità personali e istituzionali, dall'impegno per i diritti umani e per un'attiva cittadinanza democratica. L'Unesco auspica che si avviino indagini rivolte al sociale e alla ricerca etnografica, cosicché gli attuali approcci innovativi possano essere sottoposti alla valutazione formativa come base per l'identificazione e la rapida diffusione delle possibilità migliori, per fornire l'educazione di base a tutti i bambini e per un sistema educativamente solido e qualitativo. Naturalmente, tutte queste indicazioni necessitano di tempo per essere progettate, realizzate, valutate e generalizzate; richiederanno risorse umane e finanziarie da parte sia dei governi che degli organismi internazionali (a tutt'oggi circa 130 milioni di bambini non stanno ricevendo alcuna forma di educazione-istruzione).

La sfida è enorme, ma non insuperabile se si avvieranno velocemente i progetti contemplati e questa sfida per vincere l'esclusione riguarda tutti, ricchi e poveri, ma include una responsabilità maggiore in coloro che hanno molteplici possibilità economiche, sociali, culturali e personali.

La situazione italiana

L'Italia rimane l'unico Paese al mondo a prevedere percorsi ordinari (pubblici, nelle scuole di tutti) per tutti gli alunni. Abbiamo una piccola memoria storica: trent'anni di esperienza e dodici dall'emanazione di una Legge-quadro (L. 104/92, in fase di revisione), considerata dagli altri Paesi europei ed extraeuropei di grande civiltà. Gli studiosi stimano che le politiche di integrazione abbiano

rappresentato, fino agli anni Novanta circa, una variabile indipendente delle politiche scolastiche generali: cioè la normativa dell'integrazione era orientata a rompere il tessuto del sistema scolastico per aprirlo all'accoglienza (L. 118/71 e L. 820/71). Dagli anni Novanta a oggi, gli aspetti dell'integrazione sono stati maggiormente affrontati nell'ambito delle norme generali (qualità del servizio scolastico, nella quale viene compresa la qualità dell'integrazione), favorendo il passaggio dell'integrazione a variabile dipendente.⁷

Possiamo dire che in Italia l'integrazione ha reso normale (usuale) la presenza degli alunni con disabilità, questione non scontata negli altri Paesi, connotandola come decisione irrinunciabile e diffusa, entrata nel pieno della sua maturità. Ma proprio perché affermata e *matura*, si tratta di una scelta da migliorare sul piano qualitativo, per permettere che l'inserimento divenga reale processo di integrazione, cioè vada a incidere sulle istanze educative del soggetto disabile, ma anche a elevare la sensibilità sociale e l'atteggiamento culturale; soprattutto a ridurre gli stereotipi. Il miglioramento va nella direzione di utilizzare i territori di appartenenza (l'integrazione nelle classi comuni), partecipare alla vita di classe per apprendere, differenziare i percorsi formativi ancorandoli a quelli dell'intera classe, rispondendo agli indicatori che chiedono: *dove si trovano gli individui disabili? con chi sono? perché vi sono persone disabili inserite nell'istituzione scolastica? e come vivono l'esperienza scolastica le persone disabili?*, focalizzando la questione non esclusivamente sulla socializzazione, ma anche sull'apprendimento (di tutti).⁸

⁷ D. Ianes, F. Celi e S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*, Trento, Erickson, 2003, pp. 677-733.

⁸ A. Canevaro, *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*, in D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Trento, Erickson, 1999, pp. 21-30; A. Canevaro, *Insegnante specializzato/a*, «Cooperazione Educativa», n. 2, 2001, pp. 22-26.

Nell'istituzione scolastica, l'insegnante che lavora per la riduzione della disabilità diventa uno *specialista di complessità*,⁹ innanzitutto perché deve temperare socializzazione e apprendimento, svolgendo due funzioni care a Bion, che andrebbero indicate come *materna e paterna* e di cui anche Fornari ha ampiamente trattato.¹⁰ Secondo tale orientamento, che ha le sue fondamenta nelle teorie psicoanalitiche e gruppali, le relazioni intrafamiliari si esplicano attraverso modalità materne e paterne, le prime volte all'accoglimento del bisogno e del desiderio del bambino/ragazzo e alla loro traduzione, le seconde intese come richieste di sforzo graduate secondo le capacità del soggetto in crescita.¹¹ Entrambe le modalità educative materne e paterne, sia quelle ascritte alla protezione, all'accoglienza e al sostegno che quelle tese alla separazione, all'autonomia e alla frustrazione, dovrebbero essere comprese nei differenti codici familiari mantenendo una declinazione integrata e non scissa salvaguardando, così, la sopravvivenza non solo del bambino reale che ha bisogno, innanzitutto, di protezione, di aiuto, di accudimento e di difesa, ma anche del bambino culturale che, per di-

ventare tale, proprio di differenziazione, di autonomia, di separazione e di prove ha bisogno.¹² Spesso, tuttavia, assistiamo a distorsioni più o meno gravi nelle relazioni interpersonali tra adulti e minori: alcune sono state segnalate dagli studiosi che da anni sono impegnati in ricerche pertinenti la prevenzione del disagio giovanile, mettendo in luce come l'eccessiva dipendenza e la mancata separazione, soprattutto mentale e intrapsichica, oltreché fisica, dei figli dai genitori e da altri adulti, insegnanti compresi, siano responsabili dell'eterna adolescenza di molti giovani d'oggi e, almeno in parte, di alcune forme patologiche di dipendenza. I ricercatori che si ritrovano in questa linea teorica¹³ avanzano l'ipotesi che, dagli anni Settanta in poi, vi sia stata un'esclusiva assunzione, risultata per molti versi benefica, di modalità materne da parte dei padri i quali, grazie a queste nuove caratteristiche relazionali, hanno potuto vivere ricchi e profondi rapporti con i propri figli. Di contro, però, è venuta a mancare un'equivalente valorizzazione delle modalità paterne che promuovono la crescita stessa del minore: la sollecitazione alla separazione e all'individuazione di sé non più come

⁹ L'espressione, estremamente appropriata, è utilizzata da P. Gaspari in *Aver cura*, op. cit., p. 84.

¹⁰ A tal proposito si considerino le seguenti opere: M. Pavone, *Quale formazione per l'insegnante di sostegno?*, «Scuola Italiana Moderna», 2003, pp. 10-14; W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972 e, dello stesso autore, *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971; F. Fornari, *Il codice vivente*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981 e, dello stesso autore, *Simbolo e codice*, Milano, Feltrinelli, 1976.

¹¹ A. Chirico (a cura di), *Tossicodipendenza e disagio giovanile*, Torino, Omega, 1984, p. 20.

¹² F. Fornari, ponendosi in una prospettiva storico-evolutiva, ha ipotizzato la fissazione nella struttura psichica della nostra specie di veri e propri codici affettivi di base deputati a orientare i nostri comportamenti affettivi in seno al gruppo familiare. Egli ha parlato di un codice materno, centrato sull'accoglimento del bisogno di dipendenza del bambino, di un codice del bambino, centrato sull'affermazione onnipotente del bisogno, di un codice paterno, centrato sull'autonomizzazione del bambino, e di un codice dei fratelli, centrato sulla competizione-collaborazione; vedi anche F. Fornari, *Il codice vivente*, op. cit.; F. Fornari, L. Frontori e C. Riva Crugnola, *Psicoanalisi in ospedale. Nascita e affetti nell'istituzione*, Milano, Raffaello Cortina, 1985. Per un approfondimento di questo tema in chiave educativa vedi anche R. Caldin, *Famiglia e scuola: confronto e attese*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Ragazzi, genitori e insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Milano, Unicopli, 1996, pp. 149-172.

¹³ Oltre agli autori già citati, si considerino anche G. Pietropoli Charmet (a cura di), *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Unicopli, 1990; L. Ancona, *Il problema dell'adolescenza. Lo stato delle cose*, in V. Carminati Longo e R. Ghindelli (a cura di), *Adolescenza-Sfida e risorsa della famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 1993, pp. 26 e seg.; P. Donati (a cura di), *Terzo Rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano, San Paolo, 1993.

figlio/a dipendente, ma come soggetto dotato di una propria identità maschile e femminile, l'assunzione della responsabilità, la promozione dell'autonomia, la differenziazione, la frustrazione ottimale, il senso del limite, l'esercizio della rinuncia, hanno finito con l'occupare posti marginali e fuori moda nelle teorie pedagogiche e nelle situazioni educative. Anche le teorie filosofiche e sociali del padre autoritario e dell'autoritarismo¹⁴ hanno prodotto una cultura educativa eccessivamente calibrata sulla *maternalizzazione* delle funzioni svolte dalle figure genitoriali, fino a renderle per lo più *omogenee e confusive*,¹⁵ a scapito dell'autorevolezza paterna che rappresenta la spinta propulsiva indispensabile al ragazzo che procede verso la maturità. Nella relazione educativa familiare il rapporto adulto-bambino/ragazzo si configura prevalentemente in un clima affettivo fortemente connotato, anche se non manca la valorizzazione degli aspetti cognitivi; nell'istituzione scolastica, invece, l'insegnante introduce aspetti affettivi in una relazione basata essenzialmente, e necessariamente, sul potenziamento degli elementi cognitivi. Funzione del padre e della famiglia è favorire la crescita affettiva ed emotiva del bambino introducendo elementi cognitivi; funzione dell'insegnante è favorire lo sviluppo cognitivo tenendo conto, nella relazione educativa, dell'importanza degli aspetti affettivi che veicolano l'apprendimento. Per favorire l'apprendimento è necessario rifarsi al senso dell'*ad-prehendere*, del ricercare con profonda tensione verso la conoscenza e l'accettazione del cambiamento: sul piano pedagogico questi richiedono la strategia della frustrazione ottimale, cioè di

graduare, secondo il codice paterno, le richieste di prestazione sulla base delle capacità cognitive, emotive e affettive del singolo e del gruppo.¹⁶ Ciò significa che gli insegnanti promuovono crescita personale (cognitiva, affettiva e relazionale) nei loro alunni, attraverso l'utilizzo di un codice prevalentemente paterno (teso a sollecitare l'iniziativa e l'impegno personali, l'uso critico del pensiero, il senso del reale) e non esclusivamente materno (orientato all'accoglimento del bisogno, all'ampliamento del pensiero dipendente, alla conferma delle fantasie onnipotenti). I codici affettivi, infatti, si storicizzerebbero *in primis* nell'ambito della vita familiare, successivamente in quella collettiva e, perciò, anche nell'istituzione scolastica.

L'integrazione in Italia sembra accentrata troppo sulla funzione materna e ancora troppo poco su quella paterna: cioè, il coinvolgimento affettivo è visibile e riscontrabile in buona parte degli insegnanti di sostegno (e non intendiamo rinunciare a questo), ma sembra talvolta avere una natura *compensativa*, riguardo all'assenza di risposta più mirata e specifica.¹⁷

Come indica Pavone, richiamandosi a Bion, l'insegnante vive continuamente una duplice identità:

- nei confronti dell'alunno con disabilità, nella misura in cui diviene interprete dei bisogni educativi del minore disabile presso la comunità scolastica: si tratta di svolgere una funzione contenitiva/assertiva, di prossimità affettiva che si svolge e si rimarca in una temporalità presente;
- nei confronti del contesto in cui lavora, nella direzione di sollecitare l'iniziativa dei

¹⁴ AA.VV., *La personalità autoritaria*, Milano, Edizioni di Comunità, 1973, 2 voll.

¹⁵ G. Pietropolli Charmet (a cura di), *L'adolescente nella società senza padri*, op. cit., pp. 38-46; P. Donati (a cura di), *Secondo Rapporto sulla famiglia in Italia*, Cisf, Milano, Paoline, 1991, p. 43.

¹⁶ A. Chirico (a cura di), *Tossicodipendenza e disagio giovanile*, op. cit., pp. 49-64.

¹⁷ A. Canevaro, *Insegnante specializzato/a*, op. cit., p. 25.

docenti curricolari e dei compagni di classe ad aver cura dell'apprendimento dello studente con disabilità: si tratta di una funzione regolativo-prescrittiva, di apprendimento e di emancipazione, che si snoda e procede in una temporalità futura.¹⁸

L'insegnante continua a svolgere questa duplice funzione anche nei confronti dell'alunno e dei suoi familiari, sollecitandoli, per quanto possibile, verso l'esigibilità dei diritti di seconda generazione (economici, sociali, culturali) nei quali, però, troppo spesso, la disabilità si declina sulle mancanze, riproducendo all'infinito il bisogno di aiuto (assistenzialismo). Ma l'insegnante che *abita* le situazioni di complessità (come la disabilità) spinge anche verso i diritti di prima generazione, civili, politici (diritto alla vita, alla sicurezza, alla libertà di pensiero, di coscienza, di religione e di espressione, di associazione, di fondare una famiglia, di essere eletto, di partecipare alla vita politica, ecc.), che portano alla *costruzione dell'individuo come soggetto capace*.¹⁹

Inoltre, non va dimenticato che la progettualità personale e la capacità decisionale si basano anche su una verificata conoscenza di sé (informazione, valutazione, interpretazione, decisione, anche se rimane il problema, che richiederebbe una trattazione a sé stante, della malattia mentale che ostacola l'espressione di un progetto esistenziale o ne snatura il senso): in tale ottica, bisogna insistere sulla conoscenza e sulla familiarizzazione della me-

nomazione da parte di tutti gli alunni, per evitare quella emarginazione socioaffettiva che deriva dal senso di colpa che possono vivere le persone normodotate nel timore di farsi carico di un rapporto troppo intenso o troppo avvincente nell'incontro con il ragazzo disabile.²⁰ Va inoltre richiesto agli stessi studenti con disabilità — invitando all'espressione verbale e alla messa in comune dei sentimenti e dei vissuti personali — di condividere i loro sentimenti e le loro emozioni — senza violazioni psicologiche — con il gruppo classe. Soprattutto in età adolescenziale, infatti, ma anche nelle fasi precedenti dello sviluppo della personalità, i ragazzi disabili — come tutti — si guardano e si definiscono con gli occhi e con le parole degli altri (il gruppo di appartenenza), che rimandano frammenti d'identità che i soggetti interessati devono poi comporre.²¹

L'insegnante che lavora per la riduzione della disabilità è, dunque, secondo la felice espressione di Gaspari, già citata, uno *specialista di complessità* perché necessita di conoscenze multidisciplinari (e di pratiche opportune) e di approcci operativi multimodali; di incoraggio a contesti ampi e non separati. Egli si muove in un ambito problematico, complesso, all'interno di una *scienza al confine* (Pedagogia speciale), si colloca in un ambito di frontiera che va a scoprire marginalità e emergenze, coglie articolazioni di significato altrimenti poco visibili o trascurate, funge da voce problematicizzante, anche per chi e con

¹⁸ M. Pavone, *Quale formazione per l'insegnante di sostegno?*, op. cit., pp. 11-12.

¹⁹ P. Barcellona, *I diritti economici, sociali e culturali nell'ordinamento interno*, in AA.VV. (a cura di), *Diritti economici, sociali e culturali nella prospettiva di un nuovo stato sociale*, Padova, Cedam, 1990, pp. 26 e segg.; R. Belli, *La libertà inviolabile del disabile*, in id., *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, n. 2, 1988, pp. 62 e segg.

²⁰ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, op. cit., pp. 86-98; vedi anche il saggio di M.A. Galanti, *Disabilità e integrazione nel '900: considerazioni sui percorsi della ricerca*, in F. Cambi e M. Chiaranda (a cura di), *Storia della pedagogia. Storia dell'educazione*, «Studium Educationis», n. 2, 2001, pp. 375-387.

²¹ E. Montobbio (a cura di), *Il falso sé nell'handicappato mentale*, Pisa, Del Cerro, 1992; E. Montobbio e M. Grondona, *La casa senza specchi*, Torino, Omega, 1942; E. Montobbio e C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Del Cerro, 2000; E. Montobbio e A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*, Pisa, Del Cerro, 2003.

chi non ha voce; svolge una funzione trasgressiva verso l'esistente (per modificarlo, anche se, talvolta, in minima parte); effettua un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari.

L'insegnante che lavora per la riduzione della disabilità interviene attraverso una progettualità intesa come attività orientata al futuro, una capacità di organizzare, di costruire, ma anche di leggere, interpretare sistemi di azioni, di simboli, di possibilità di cambiamento; egli promuove e realizza *interventi educativi a elevato contenuto simbolico* senza ridurre la sua azione a momenti di esasperato professionismo di natura tecnico-metodologica, ma ripristina le condizioni educative atte a individuare orizzonti di senso e di significato esistenziale in un clima di accoglienza e di effettiva condivisione delle esperienze,²² anche dove tale significatività sembra non esistere e dove il senso comune intravede immobilismo e inattività (minaccia onnipresente nella disabilità): ragion per cui, l'espressione *insegnante di sostegno* risulta riduttiva e troppo circoscritta.²³

I luoghi della formazione

Vorrei, come docente che si occupa della formazione degli insegnanti che lavorano per la riduzione della disabilità, indicare, sinteticamente, due *luoghi* nei quali avviene tale

formazione in ambito universitario: uno riguardante la didattica dell'insegnamento, l'altro concernente il tirocinio; e vorrei puntualizzarli proprio al fine di evidenziare come possano contribuire alla costruzione (oppure no) di un'identità più rigorosa e pertinente dell'insegnante che si occupa di processi inclusivi.

La didattica

Più che a una didattica dell'insegnamento, nella quale la lezione rimane insostituibile per l'inquadramento problematico degli argomenti e per la sintesi concettuale degli stessi, desidero qui riferirmi a una *didattica che ha cura dell'apprendimento e dei problemi di chi apprende*,²⁴ nel tentativo di aumentare la consapevolezza degli studenti riguardo, per esempio, ad alcuni temi della disabilità.

In quest'ambito, la preoccupazione maggiore, per il futuro insegnante, risulta quasi sempre quella legata al possesso di tecniche atte a fronteggiare le manifestazioni, talvolta imprevedibili o ritenute pericolose della persona disabile e/o la martellante ossessione di padroneggiare metodologie e abilità idonee a favorire, nell'individuo disabile, una qualche forma di apprendimento che annulli, o perlomeno allontani, il fantasma della propria inadeguatezza educativa. E, tuttavia, la resistenza maggiore è costituita dalle rappresentazioni mentali standardizzate che indicano il soggetto disabile come malato da curare o come bambino da proteggere:²⁵ alcune sin-

²² P. Gaspari, *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, op. cit., pp. 70-71 e seg.; vedi anche, della stessa autrice, *Un'epistemologia per la pedagogia speciale*, in A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale*, op. cit., pp. 567-580.

²³ Possiede una sua significatività, che va ampliata, il termine *insegnante specializzato/a*: vedi anche A. Canevaro, *Insegnante specializzato/a*, op. cit., pp. 22-26; M. Pavone, *Quale formazione per l'insegnante di sostegno?*, op. cit., pp. 10-14.

²⁴ B. Grassilli, *La didattica nell'Università che cambia*, in C. Xodo (a cura di), *L'università oggi. Università Sapere / Formazione Mercato*, Seconda Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, Cleup, 2000, pp. 45-58.

²⁵ E. Montobbio (a cura di), *Il falso sé nell'handicappato mentale*, op. cit.; E. Montobbio e M. Grondona, *La casa senza specchi*, op. cit.; E. Montobbio e C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, op. cit.; E. Montobbio e A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*, op. cit.

tetiche domande, infatti, poste all'inizio del corso, si accompagnano in larga parte a risposte che includono preconetti, distorsioni, falsi sguardi (sulle persone con disabilità), fatti di indulgenza, di compassione, di disistima. Tutto ciò mi ha indotta a scegliere, nel corso di Pedagogia speciale, un approccio che vuole le persone disabili (e gli studenti disabili in particolare) come protagonisti del corso stesso, affinché gli studenti conoscano dalle loro parole, dai loro sguardi, dalle loro emozioni vincoli e potenzialità della loro storia. Da una prima lettura dei risultati della ricerca — alla quale rimandiamo per tutti gli approfondimenti del caso²⁶ — emerge che l'incontro con le persone (compresi gli studenti) disabili sembra influire in maniera determinante sui cambiamenti che possono permettere nuove modalità di approccio al tema della disabilità e facilitano l'attenuarsi di rappresentazioni obsolete. Ricordo che si tratta, però, di un'azione mediata simbolicamente, svolta in un'aula universitaria, all'interno di un corso accademico, guidata da un docente, condivisa con altri studenti, tesa a valorizzare, con gli studenti disabili, la zona comune di essere studenti, essere giovani, ecc., facilitando l'empatia e l'identificazione. Ricordo anche che, come alcuni studiosi ci hanno insegnato, molto spesso, l'unico modo per parlare di persone disabili e di disabilità risulta essere quello realizzato con lo sguardo, plurale e non unitario, degli altri: medici, psichiatri, infermieri, terapisti, educatori, insegnanti (compresi i docenti universitari) *leggono* con i propri occhi la vita dell'altro: ma così la storia e i vissuti dei soggetti disabili risultano troppo spesso gestiti

da altri e si presentano come mediati, mutilati, frammentati, parziali.²⁷

Anche la conoscenza diretta, sul campo, di alcuni modelli di servizi per la riduzione della disabilità è risultata efficace ai fini di un approccio integrato alla disabilità. Perché, per coloro che si occupano di disabilità, è necessario tenere intrecciate sempre le dimensioni teoriche e quelle pratiche, e quindi svolgere una frequentazione abituale con le persone che hanno bisogni particolari legati a un deficit.²⁸ Certo, è necessaria una didattica di eccellenza, che si rinnovi continuamente, che continuamente riaggiusti il tiro: il quadro della disabilità è in continuo cambiamento (basti pensare ai deficit causati da situazioni belliche, a quelli derivanti da gestazioni un tempo irrealizzabili, a quelli provocati dalla povertà o dal mancato accesso alle cure mediche).

Il tirocinio

Le studentesse e gli studenti che seguono durante il tirocinio svolgono la loro attività presso scuole che si interessano, anche in maniera estremamente diversificata, di disabilità. Sottolineo *in maniera estremamente diversificata* perché anche nell'ambito della disabilità vi possono essere delle situazioni abbastanza consuete (già sperimentate o con una qualche memoria educativa — pensiamo al lavoro con le persone Down, con i disabili visivi o uditivi) accanto ad altre situazioni-limite (il lavoro con la disabilità psichica gravissima o con bambini con pluridisabilità). Quali sono gli scopi dei tirocini in questo ambito?

²⁶ R. Caldin, M. Pradal e M. Santi, *Disabilità e didattica universitaria*, Padova, Cleup (in corso di stampa).

²⁷ Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1960; A. Goussot, *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, in A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 27-73; J.P. Sartre, *Critica della ragione dialettica*, Milano, Il Saggiatore, 1975.

²⁸ A. Canevaro, *La pedagogia speciale*, in A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, op. cit., pp. 545-551.

- Innanzitutto la *familiarizzazione*, ovvero la conoscenza diretta delle persone disabili, che, tuttavia, superi l'approccio emotivo e lo faccia evolvere in *coevoluzione*,²⁹ ossia nel crescere insieme la persona disabile e il tirocinante attraverso la condivisione tangibile delle situazioni quotidiane ma anche, dove possibile, la partecipazione a significati esistenziali comuni (per esempio, svolgere le stesse attività può aiutare a riconfermarsi in una identità normale e non solo speciale, e questo significa portare la disabilità a *territori di appartenenza*, a esperienze svolte normalmente insieme, per permettere anche all'individuo disabile di fare cose normali, senza annegare in situazioni *multiterapiche*³⁰ anche quando non ce n'è bisogno. Si tratta di progettare il tirocinio come esperienza formativa (collegamento tra teoria/contenuti/didattica e operatività).
- In secondo luogo, quello di rileggere, alla luce di questa esperienza, che ha una sua continuità temporale, le rappresentazioni mentali e sociali (innanzitutto le proprie) rispetto alle persone disabili, sviluppando una sensibilità educativa raffinata, che sappia cogliere nelle situazioni difficili e speciali intrecci e contrasti con situazioni abituali.

Vorrei ricordare, però, che gran parte del successo dell'attività di tirocinio dipende, oltre che dallo studente e dal docente di riferimento, anche dal tasso di prescrittività delle

single scuole e dei singoli insegnanti *accoglienti*: perché l'esperienza diretta permette la sperimentazione delle potenzialità e dei limiti del tirocinante/futuro insegnante che non è un salvatore, né un superman che risolve i problemi degli altri, che non solo aiuta ma viene anche aiutato a ridefinire la propria identità anche da colui che va ad aiutare.³¹

Perché, in questo reciproco gioco delle identità, se è necessaria l'ispirazione salvifica per avvicinarsi al *prossimo*,³² essa non può degenerare nella *salvazione e nel dominio*.³³ solo il riconoscimento della storia dell'altro, infatti, ci induce ad ampliare lo spazio della forza dell'altro e delle sue potenzialità che, troppo spesso, sembrano non esistere perché noi le crediamo interamente consumate dalla debolezza, dalla disabilità o dalla povertà.³⁴

3. Luigi d'Alonzo*

L'impegno del gruppo dei docenti universitari di Pedagogia Speciale

L'Università sta vivendo, ormai da diverso tempo, una stagione di profondi cambiamenti normativi e strutturali: i nuovi corsi universitari, le lauree triennali e quelle specialistiche, i master di primo e secondo grado, i corsi di specializzazione hanno sconvolto e stanno modificando profondamente la tradizionale vita dell'Ateneo. I docenti universitari hanno dedicato molto tempo alla program-

²⁹ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, op. cit., pp. 86-98.

³⁰ E. Montobbio e M. Grondona, *La casa senza specchi*, op. cit.; E. Montobbio e C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, op. cit.; E. Montobbio e A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*, op. cit.

³¹ A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS, 1989; A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, op. cit.

³² F. Montuschi, *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, op. cit., pp. 552-566.

³³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

³⁴ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.

* Luigi d'Alonzo, Docente di Pedagogia Speciale, Università Cattolica di Milano.

mazione e all'organizzazione di questi percorsi certamente innovativi, ma assai complessi. Gli insegnanti di Pedagogia Speciale hanno dovuto, inoltre, sobbarcarsi carichi di lavoro ulteriori poiché, nel frattempo, varie direttive ministeriali hanno proposto nuovi corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno:

- un modulo aggiuntivo di 400 ore per i diplomati delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SISS);
- un corso di 800 ore, riservato ai docenti di scuola secondaria abilitati attraverso vari canali, ma sprovvisti del titolo specifico, per i non abilitati SISS;
- un percorso formativo aggiuntivo di 400 ore per i laureandi in Scienza della Formazione Primaria.

I cambiamenti e le ricadute educative

Questi mutamenti vanno ad aggiungersi ai molti che si stanno vivendo nei vari settori della vita civile: pensiamo alla riforma scolastica, a quella previdenziale, a quella sanitaria, a quella giudiziaria; il nostro Paese sembra un grande e operoso cantiere. Il problema è cercare di capire che cosa si costruisce e per chi si costruisce. In un momento così delicato coloro che rischiano di essere vittime dei rivolgimenti sociali e culturali sono certamente i più deboli, le persone che hanno a disposizione meno risorse e meno capacità, coloro che per affrontare la vita necessitano di aiuti specifici: le persone disabili.

Viviamo in una società complessa dove il progresso economico e tecnologico ha apportato enormi cambiamenti a livello strutturale con profonde conseguenze a livello sociale. Giustamente si sostiene che occorre educare a «nuotare nel mare». Se prima l'uomo poteva

espandere le sue potenzialità riuscendo ad attuare le proprie abilità e competenze nello «stagno vicino a casa», ora non è più possibile, bisogna che l'uomo impari a nuotare nel mare, lontano da casa, in altri lidi, verso altri approdi.

Ogni cambiamento culturale e sociale ha delle precise conseguenze in campo educativo: attualmente l'uomo ha bisogno di possedere un ampio bagaglio di conoscenze tecniche e culturali per potersi inserire adeguatamente in questa realtà sociale, economica e politica. Oggi «la conoscenza» è potere. Solamente colui che «sa», colui che riesce a districarsi in questo mondo soggetto a continui e repentini rivolgimenti tecnologici, culturali, sociali ed economici, può ambire a essere «libero».³⁵

Tuttavia una persona, per essere veramente «indipendente» oltre che «libera», deve possedere una grande quantità di abilità individuali, sociali e culturali; data la complessità della nostra società stanno sempre più aumentando l'entità e la qualità di tali abilità e le competenze necessarie che rappresentano il presupposto per poterne fare parte in modo diretto, agendo in essa con piena dignità.

In questa prospettiva non possiamo che essere d'accordo con coloro i quali pensano con angoscia al futuro delle persone disabili, le maggiori candidate a essere escluse da una vita «indipendente e libera», con conseguente perdita di dignità.

È chiaro che una persona, se vuole riuscire a esercitare appieno la propria umanità, deve possedere informazioni, conoscenze, esperienze e potenzialità intellettive sempre più raffinate. Se questo è un problema per tutti gli educatori al servizio della gioventù, lo è tanto più per coloro che si occupano dei soggetti disabili.

³⁵ L. D'Alonzo, *Handicap: Obiettivo libertà*, Brescia, La Scuola, 1997.

Il ruolo della Pedagogia Speciale

La Pedagogia Speciale ha il compito di indicare un corretto e sicuro cammino per tutti coloro che si occupano di persone problematiche e questo perché gli individui disabili esistono, vivono e meritano un rispetto che deve trovare il suo compimento in un'attenzione somma alla persona. La crisi economica e sociale non deve essere un alibi per arretrare culturalmente e per non offrire più a questi soggetti tutto ciò che la loro condizione richiede poiché l'integrazione non è un valore di mercato.

Le conquiste effettuate in questi anni, la presenza di soggetti disabili a scuola, il diritto all'integrazione come valore ormai condiviso, i servizi esistenti sul territorio, l'apertura del mondo del lavoro ai soggetti disabili, devono rappresentare una base fondamentale per ulteriori conquiste civili e sociali, che noi vediamo correlata alla competenza e alla professionalità di coloro che si occupano del bene comune, che lavorano in posti di responsabilità sociale e educativa.

Emerge preponderante la necessità di una maggiore diffusione delle competenze pedagogiche speciali:³⁶ di fronte alla realtà educativa italiana odierna nessuno può più permettersi di disinteressarsi delle questioni legate alla disabilità. Nessun insegnante, nessun educatore extrascolastico, nessun operatore formativo può escludere di trovare, lungo il proprio cammino lavorativo, realtà e ambienti dove siano presenti educandi che presentano disabilità e problematiche più o meno gravi, più o meno evidenti. Per fortuna viviamo in un Paese dove tutti possono frequentare la scuola, dove chiunque può accedere ai servizi formativi, dove anche le persone più deboli usufrui-

scono dei servizi sociali esistenti sul territorio, dove non esistono realtà educative che possono rifiutare e emarginare persone disabili.

Come scienza che studia l'educazione, la Pedagogia Speciale è strettamente correlata alla Pedagogia Generale, come questa trae origine e fondamento dalla necessità di rispondere ai vari aspetti e bisogni dell'educabilità umana e pone l'educazione al centro del proprio pensiero. La Pedagogia Speciale pensa all'educazione ed elabora continuamente una sua teoria sull'educazione, non può farne a meno, anche se il suo oggetto è «la risposta ai bisogni là dove si trovano»,³⁷ bisogni particolari, bisogni complessi, bisogni speciali. La Pedagogia Speciale deve infatti occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha emarginato, escluso, segregato.

L'educabilità dell'uomo, la teorizzazione sistematica, la prospettiva unificante dei vari rapporti scientifici e culturali, la consapevolezza che l'obiettivo fondamentale rimane l'attuazione più completa dell'umanità dell'educando attraverso il passaggio dall'essere al dover essere, erano e rimangono pilastri fondanti della Pedagogia e della Pedagogia Speciale; ma ciò che caratterizza in modo peculiare quest'ultima³⁸ è il compito di dare risposte ai bisogni educativi speciali di quell'umanità che vive ai margini della «normalità», in una condizione fisica, psichica, sensoriale e comportamentale che rischierebbe di essere trascurata e dimenticata dai dibattiti e dagli interessi pedagogici.

L'impegno

In questi momenti così difficili da decifrare, gli insegnanti universitari di Pedagogia

³⁶ L. D'Alonzo, *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola, 2003.

³⁷ A. Canevaro, *Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori, 1999.

³⁸ L. D'Alonzo, *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola, 2003.

Speciale collegati alla Siped (Società Italiana di Pedagogia)³⁹ si sono costituiti come gruppo autonomo al fine di armonizzare i propri interventi formativi e i propri protocolli di ricerca sulle problematiche pedagogiche speciali.

La Pedagogia Speciale ha bisogno, infatti, di essere salvaguardata e custodita. Essa si occupa di persone che meritano un'attenzione educativa massima e una competenza negli interventi formativi, riabilitativi e sociali sempre più fondata scientificamente. I pedagogisti universitari che si occupano di Pedagogia Speciale ritengono fondamentale continuare a riflettere su queste tematiche e, dopo una serie di incontri di lavoro, hanno deciso di offrire un proprio documento sulla formazione dell'insegnante di sostegno.

La formazione dell'insegnante di sostegno

Il gruppo di Pedagogia Speciale – SIPED (Società Italiana di Pedagogia) propone a tutti gli esperti in processi formativi, dirigenti, insegnanti, educatori, formatori, pedagogisti, il seguente documento relativo alla formazione degli insegnanti di sostegno.

1. *Formazione specialistica.* Si ribadisce l'esigenza che l'insegnante di sostegno possa usufruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria.
2. *Formazione trasversale speciale per tutti gli insegnanti.* Si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.

3. *Collaborazione sulle competenze.* L'insegnante di sostegno deve operare in una logica di collaborazione effettiva con i colleghi e le altre figure professionali che partecipano al progetto di vita della persona disabile, basata sulle rispettive competenze operative.
4. *Assicurare la presenza continuativa dell'insegnante di sostegno.* È necessario trovare modalità operative e amministrative adeguate in grado di rimuovere le motivazioni che portano molti insegnanti di sostegno ad abbandonare il loro importante ruolo all'interno della scuola.
5. *Sistema dei crediti formativi universitari.* Il sistema dei crediti formativi deve essere un punto nodale capace di favorire, nella flessibilità degli ordinamenti accademici, la formazione degli insegnanti di sostegno.
6. *La formazione continua.* Occorre creare un sistema di formazione continua, capace di proporre periodicamente agli insegnanti di sostegno in servizio moduli e corsi universitari in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale.

Ultimamente si sta verificando un fatto preoccupante che rischia di compromettere tutti gli sforzi effettuati per portare la scuola italiana verso risultati eccellenti sul piano della convivenza civile: il forte malessere diffuso tra gli insegnanti specializzati si esprime frequentemente nella «fuga» verso l'insegnamento curricolare. Molti docenti capaci di gestire il problema dell'integrazione in classe, spesso ricchi di esperienza, preferiscono abbandonare il lavoro di «sostegno», costringendo le scuole ad affidare il loro delicato e importantissimo compito a insegnanti volentieri, ma spesso non in possesso del necessa-

³⁹ Associazione che annovera la presenza dei docenti universitari che si occupano di Pedagogia in tutti i suoi molteplici settori: didattico, sperimentale, storico, ecc.

rio bagaglio professionale. I motivi sono molteplici e ne possiamo ricordare alcuni:

- lo stress derivante dal fatto di lavorare con situazioni difficili sotto il profilo umano;
- la lotta continua per affermare agli occhi dei genitori il proprio ruolo;
- la precarietà di un lavoro legato alla presenza di un allievo certificato;
- l'incompetenza di molti colleghi, insegnanti di classe, incapaci di interagire con gli allievi difficili.

Siamo fermamente convinti che occorra salvaguardare attentamente la formazione e il ruolo degli insegnanti di sostegno.

Un insegnante di sostegno capace è in grado di rappresentare, per l'intera istituzione scolastica in cui opera, una risorsa per l'innovazione educativa e didattica. In ogni realtà scolastica in cui sono presenti validi e competenti insegnanti specializzati si sono riscontrati degli indubbi processi di maturazione professionale e di incremento delle competenze metodologiche e comunicative dell'intero corpo docente. L'insegnante di sostegno competente, infatti, favorisce e innesta nei suoi colleghi, a volte anche inconsapevolmente, una motivazione ad agire e a programmare seguendo le indicazioni della ricerca scientifica. La sua presenza e la sua professionalità sollecitano i colleghi a prendere coscienza del fatto che occorre impostare un'azione formativa calata sui bisogni degli allievi, tesa a soddisfare le necessità personali dei singoli e aderente a basi metodologiche e didattiche accertate. L'insegnante di sostegno competente, essendo in grado di ancorare la sua professionalità agli esiti della ricerca, «costringe» i colleghi a fondare la loro azione su pilastri educativi scientificamente provati.

4. Marisa Pavone

La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe

Gli esperti di educazione sostengono che, in una scuola inserita nella società della globalizzazione, le culture da integrare non riguardano tanto le collettività ristrette, identificate da una particolare etnia, cultura, categoria di persone, ma gli individui stessi, fatti di corpi singolari e di immaginari altrettanto singolari.⁴⁰ Per questo, si possono effettuare le seguenti considerazioni:

Il dilemma del pluralismo educativo consiste nel coniugare i differenti bisogni educativi, culturali e personali dei minori, con l'istanza istituzionale di elaborare un programma educativo comune.⁴¹

Morin, il teorico della complessità, a proposito della diversità sostiene che essa disorganizza il sistema mentre lo riorganizza: le grandi trasformazioni sono morfogenesi, creatrici di nuove forme, che possono costituire vere metamorfosi.

Si può affermare che la possibilità di fronteggiare al meglio la sfida rappresentata dall'apprendimento di studenti in difficoltà sia vincolata al punto di vista che viene assunto: occorre transitare dall'idea di una scuola che incarna un sistema duale unificato (nella stessa classe convivono senza interazioni reciproche la programmazione disciplinare di classe e il Piano Educativo Individualizzato per l'allievo/gli allievi in difficoltà), all'idea di una scuola a sistema unico (in cui la classe identifica un gruppo di allievi naturalmente eterogeneo, e le differenze si convertono nel *modus vivendi* naturale dei processi d'aula). In questo secondo approccio la flessibilità, l'apertura, l'adattamento presidiano tutto il processo

⁴⁰ M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi e M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003, pp. 13-25.

⁴¹ B.M. Bullivant, *Who controls knowledge power?*, «Comparative Education Review», 1983, p. 227.

di sviluppo curricolare, che si struttura come una serie di passaggi e livelli di progressivo adattamento ai contesti di gruppo e individuali.

Si tratta di rifondare un impianto curricolare e organizzativo innervato in partenza — e non come risultante emergenziale — sulla multidimensionalità progettuale e metodologica, sull'interazione e sull'interscambio tra le persone, sull'aiuto e sullo stimolo vicendevole. Occorre superare l'idea di un'educazione differenziata per necessità (le *Necessità Educative Speciali* di pochi allievi), a favore di un'educazione adeguata in percorsi, metodi, strumenti alle caratteristiche e anche alle difficoltà di apprendimento di ciascuno studente. Proponiamo alcune parole chiave coerenti con una classe intesa come contesto naturalmente eterogeneo: eterogeneità/diversità, complessità, progettualità sistemica, multidimensionalità, flessibilità, integrazione, negoziazione, collegialità, ricerca-azione, competenze professionali nuove.

Lo svizzero Perrenoud individua alcune competenze professionali emergenti,⁴² che rappresentano un orizzonte tendenziale più che una acquisizione consolidata. Riprendiamo, con ridotti adattamenti, quelle interessanti ai fini della gestione delle difficoltà di apprendimento degli allievi:

1. Diagnosticare le difficoltà e gestire la progressione degli apprendimenti individuali.
2. Animare situazioni di apprendimento e comunità di relazioni favorevoli a ciascun allievo.
3. Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, utilizzare strategie didattiche integrate.
4. Lavorare con mentalità aperta alla ricerca e alla collaborazione professionale.

1. Diagnosticare le difficoltà e gestire la progressione degli apprendimenti individuali

Come è noto, l'impianto culturale del progetto di riforma della scuola getta le fondamenta nel concetto di personalizzazione dei piani di studio per ciascuno studente: ci si aspetta che l'insegnante sia in grado di aiutare l'allievo — in collaborazione con la famiglia — a individuare il percorso di formazione e istruzione più favorevole alle sue potenzialità. Dunque, il progetto di cambiamento del sistema scolastico muove nella direzione della gestione di una classe eterogenea per definizione, all'interno della quale ciascuno deve trovare un proprio spazio di crescita e maturazione, attraverso i saperi. Ci auguriamo che questo processo si attualizzi garantendo un contesto comunitario, solidaristico e cooperativo tra gli allievi, evitando di trasformare l'aula scolastica in supermercato culturale del «fai da te». Ma, domandiamoci: di fronte alle difficoltà di apprendimento di uno studente, che cosa ci si aspetta dall'insegnante, onde favorire la personalizzazione del piano di studi e la progressione degli apprendimenti?

Senza pretendere l'esaustività, sembra che il docente debba essere in possesso delle abilità indicate di seguito.

In primo luogo occorre individuare la natura del problema, o dei problemi, dello studente non solo e non tanto in riferimento alle cause, quanto piuttosto alla manifestazione della difficoltà in termini didattici, generali e disciplinari. A questo proposito, può tornare utile una rapida digressione in casa della scienza medica, dove gli ultimi approdi relativi alla classificazione delle condizioni di disabilità, o meglio delle condizioni di salute, offrono interessanti spunti di riflessione. Nel-

⁴² P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.

l'ultimo sistema di descrizione ICF (2002),⁴³ l'Organizzazione Mondiale della Sanità spiega che la condizione di salute/disabilità (in presenza di studenti in situazione di handicap spesso abbiamo a che fare con specialisti della sanità, con diagnosi funzionali e profili dinamici funzionali) non è dipendente soltanto da dimensioni bio-psico-fisiche individuali, ma anche da condizioni contestuali e ambientali. Inoltre, e soprattutto, il nuovo modello descrittivo si sofferma non tanto sull'eziologia del danno, quanto sulle risposte che il soggetto e l'ambiente possono attivare per contenere/compensare/superare la difficoltà. Citiamo un esempio: di fronte a un alunno con un ritardo di apprendimento in matematica, è certamente utile essere edotti sulla causa: un danno genetico, o un ritardo di sviluppo, o la mancanza di adeguati stimoli da parte della famiglia; ma questa informazione non giustifica un non intervento, né affievolisce la nostra responsabilità educativa, che consiste nel circostanziare la difficoltà in termini scolastici e disciplinari, e nell'identificare di conseguenza gli obiettivi formativi e didattici specifici più adeguati al soggetto.

Detto questo, restando in tema di bilancio di competenza/diagnosi accurata delle difficoltà di apprendimento (due facce della stessa medaglia) in una particolare materia di studio, ad esempio sempre in matematica, sappiamo che molti dei problemi che l'allievo manifesta in realtà possono concretizzarsi come disturbi di apprendimento in generale, trasversali ad altre discipline, senza riferimenti specifici a una in particolare. Riassumendo, a prescindere dalla causa — che può essere personale (legata al deficit, a un ritardo di sviluppo, ecc.) o socioambientale (carenza di stimoli, situazione di abbandono, ecc.) —

i problemi con la matematica possono esprimere:

- *disturbi di apprendimento generali*: cognitivi (processi percettivi, comprensione e padronanza del linguaggio verbale orale e scritto, comprensione del messaggio, processi logici, orientamento spazio-temporale, organizzazione del pensiero e del lavoro, processi di classificazione, astrazione, analisi/sintesi, acquisizione delle informazioni, processi mnemonici, capacità attentive, flessibilità, capacità applicative, ecc.); metacognitivi (strategie di elaborazione e di immagazzinamento delle informazioni, autoconsapevolezza personale e autocontrollo dei processi cognitivi, capacità di gestione delle proprie risorse, capacità di autodirezione, ecc.); affettivi e motivazionali (autostima, autoefficacia, continuità di impegno, volontà, inattività, capacità relazionali e collaborative, tolleranza della frustrazione, ecc.); problemi di comunicazione (preferenza per codici comunicativi non verbali attivi, iconici, gestuali, ad esempio in presenza di minorazioni sensoriali);
- *disturbi di apprendimento specifici relativi alla matematica*: Villani individua alcuni tradizionali nodi critici nell'apprendimento della matematica: la terminologia e il simbolismo; la sequenzialità degli apprendimenti; i problemi e la loro traduzione dal linguaggio naturale a quello matematico e viceversa; le tecniche del calcolo; l'astrazione e il rigore.

Questa ricognizione puntigliosa (seppure non esaustiva) sui possibili ambiti di difficoltà con la matematica viene effettuata per evidenziare che molte problematiche manifestate dagli alunni sono comuni ad altri campi

⁴³ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF / International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

del sapere, e dunque vanno affrontate in collaborazione con altri colleghi, nell'ambito di progetti di intervento condivisi dal *team*. La rassegna offre lo spunto per sottolineare che un *check up* quali-quantitativo circostanziato, condotto a livello di classe, permette di precisare i settori di difficoltà, al fine di potenziare gli spazi di intervento, evitare di procedere per tentativi ed errori, impostare un intervento didattico di ampio respiro, mirato sui bisogni dei diversi allievi. Tuttavia, il taglio analitico della diagnosi non deve trasferirsi automaticamente in un altrettanto analitico — «asfittico» — intervento di sostegno per superare le difficoltà. In fase di proposta didattica, l'approccio alle difficoltà non deve limitarsi alla pignola «correzione degli errori», ma va inserito in un'azione formativa «globale», la quale mantenga vivo l'interesse degli studenti verso la materia come potente strumento di interpretazione critica della realtà che ci circonda. La progettazione del docente deve tenere desta negli alunni la convinzione che vale la pena di sforzarsi a superare le difficoltà di percorso, perché imparare ciascuna disciplina aiuta a migliorare la qualità della vita.

In secondo luogo, è necessario padroneggiare il processo di osservazione continua. «Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché sicurissimamente non li conoscete affatto», sosteneva Rousseau oltre due secoli or sono. L'osservazione in classe, orientata a conoscere l'allievo, le sue capacità e difficoltà di apprendimento, deve essere condotta tenendo presente il principio della *eterocronia dello sviluppo* (studiato da Zazzo negli anni '60), in base al quale la personalità del soggetto con problemi presenta una configurazione originale, nella quale le diverse funzioni bio-psico-fisiche possono evolvere a diversi livelli di sviluppo. In prospettiva educativo-didattica questa consapevolezza ci porta a rilevare, ad esempio, che le eventuali

difficoltà in una particolare disciplina non gettano un'ombra pregiudiziale sulla possibilità di migliori apprendimenti in altre materie; e che l'impegno di tutti gli insegnanti sta nel rilevare le competenze e le possibilità di apprendimento dello studente, pur in presenza di aree di difficoltà.

Sul piano procedurale, teniamo presente che l'attività di osservazione è sempre esposta al pericolo della soggettività, in quanto l'indagine, la raccolta dei dati, la registrazione e l'interpretazione sono filtrate da chi le conduce. Sono molteplici le «trappole» che insidiano il percorso di osservazione: il *punto di vista* (visione egocentrata, condizionata dal ruolo personale e professionale assunto, dalla sensibilità individuale, dalle conoscenze acquisite); il *pregiudizio* (ad esempio pensare che per un allievo disabile il fatto di cimentarsi con la matematica rappresenti un'impresa impossibile e quindi inutile), l'*effetto Pigmalione* (aspettative o mancanza di aspettative del docente), la *reattività* degli allievi, soprattutto i più fragili (stati di ansia, insicurezza, rifiuto, ecc.), la *cristallizzazione* dei dati osservativi in un profilo rigido. È importante la consapevolezza del fatto che quelli che ognuno osserva non sono a rigore dei «fatti», ma dei significati, legati alle rappresentazioni mentali personali; è bene avere presente quanto sia arduo il compito di chi osserva. La pratica dell'interosservazione, cioè della negoziazione e discussione dei comportamenti osservati all'interno di un gruppo (ad esempio, il Consiglio di classe), costituisce un'importante opportunità per ridurre gli effetti di distorsione e selettività dell'osservazione individuale. Inoltre è opportuno ricordare che al centro dell'osservazione non vi è solo il singolo allievo, né il docente con le sue aspettative (alla luce delle quali osserva la situazione), ma la relazione tra il docente (con le sue conoscenze, abilità metacognitive, emozioni, convinzioni), la disciplina e l'allievo; dob-

biamo cioè concepire una situazione osservativa che mette in gioco molte variabili.

In terzo luogo bisogna gestire la progressione degli apprendimenti individuali. L'eterogeneità nel gruppo classe, se presa sul serio, richiede agli insegnanti competenze di insegnamento disciplinare che vanno al di là della padronanza di un programma annuale, per poter corrispondere ai ritmi di apprendimento degli allievi in difficoltà, oltre che di quelli più bravi. Secondo Perrenoud, il docente dovrebbe avere una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento per diverse ragioni: per giudicare con cognizione di causa ciò che deve essere assolutamente acquisito (programma minimo essenziale), ciò che deve essere acquisito ora e ciò che potrebbe essere acquisito più tardi, senza conseguenze negative; e per inscrivere ogni apprendimento individuale in una continuità a lungo termine, la cui logica sia quella di contribuire alla costruzione di competenze spendibili anche fuori della scuola, e di recuperare il valore formativo della materia. Per sviluppare un processo di apprendimento per alunni svantaggiati è necessario partire dal bilancio di competenze presenti, operare nel rispetto dei tempi e nella consapevolezza che il programma deve essere legato non tanto alla ripartizione nelle singole classi o nei cicli, quanto a un progetto globale di crescita nelle diverse aree tematiche. La scelta degli obiettivi da proporre agli studenti in difficoltà deve corrispondere a una selezione di priorità, individuando gli aspetti indispensabili prima di tutto sul piano didattico specifico e, quando ciò non è possibile, sul piano didattico generale; quando non si può operare diversamente, almeno sul piano formativo. Occorre invece evitare di escludere l'allievo dall'apprendimento di una particolare disciplina — con la giustificazione che è «astratta» e difficile — perché, in tal modo, lo si priverebbe di una feconda possibilità culturale di espansione dell'Io. Bisogna inoltre te-

nere conto che i concetti disciplinari «passano» anche attraverso attività di vita pratica (ad esempio, per la matematica: le operazioni di classificazione, seriazione; la valutazione delle distanze e della direzione durante l'attraversamento di una strada), o attraverso altre discipline.

2. Animare situazioni di apprendimento e comunità di relazioni favorevoli per ciascun allievo

L'approccio alla eterogeneità della classe non può che portare a rompere con la pedagogia frontale: la stessa lezione, gli stessi esercizi per tutti. Questo significa porre in essere una modalità di lavoro per *dispositivi didattici*, tale da mettere ciascun allievo in una situazione ottimale. Ma in presenza di una classe di 20-30 alunni, come poter offrire a ciascuno quella che Claparède chiamava «una scuola su misura»? Differenziare l'insegnamento non significa moltiplicare i percorsi individualizzati. Ma come far convivere le esigenze differenziate di una moltitudine? Occorre trovare una via di mezzo tra un insegnamento frontale inefficace e percorsi personalizzati impraticabili. Sul piano progettuale-programmatico, è senza dubbio opportuno che l'insegnante parta da una programmazione di classe di tipo *standard*, tagliata su un'ipotetica (peraltro inesistente) classe media di riferimento; ma questo «canovaccio» iniziale va rielaborato in modo che in esso trovino spazio i diversi percorsi individuali corrispondenti alle esigenze degli allievi concreti. La programmazione può essere considerata come lo spartito del direttore d'orchestra, o il copione teatrale: un testo all'interno del quale ciascun orchestrale/attore trova la sua parte — più o meno impegnativa — diversa da quelle degli altri; un testo a cui tutti fanno riferimento, perché tutti insieme contribuiscono a dare vita alla rappresentazio-

ne, ognuno portando il massimo del suo contributo.

Per andare incontro alle diverse esigenze degli allievi — *in primis* quelli in difficoltà — bisogna pensare diversamente il lavoro in classe: superare la strutturazione della programmazione a livelli annuali, aprire, creare nuovi spazi-tempi di formazione, giocare sui raggruppamenti, sui dispositivi didattici, sulle interazioni, sulle regolazioni, sul mutuo insegnamento, sulle tecnologie multimediali. La differenziazione richiede azioni complementari, dunque una forma di inventiva didattica e organizzativa fondata su un «pensiero architettonico e sistemico».⁴⁴

È consigliabile elaborare una programmazione disciplinare che preveda apprendimenti a diversi livelli di difficoltà; che all'interno della materia da insegnare identifichi *nozioni-nocciolo* e competenze chiave, attorno alle quali declinare gli apprendimenti in modo variato, e in funzione delle quali pilotare il lavoro in classe e soprattutto fissare priorità. L'insegnante deve saper fare un importante lavoro di *va-e-veni* tra i contenuti, gli obiettivi e le situazioni di apprendimento. Ad esempio, all'interno del modello di programmazione per obiettivi proposto da Bloom (area cognitiva), la classificazione tassonomica prevede — con ulteriori scansioni interne — obiettivi relativi a: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione.⁴⁵ Non è detto che tutti gli allievi della classe riescano a raggiungere, per ogni apprendimento, tutti i livelli di abilità previsti: per qualcuno di essi possiamo accontentarci della conoscenza e applicazione, o della conoscenza e comprensione. Il criterio di scelta deve essere in ogni caso la considerazione della qualità/quantità degli apprendimenti necessari e compatibili con il progetto scolastico e di vita a bre-

ve-medio-lungo termine di quel particolare studente, senza indebite riduzioni aprioristiche o orientamenti indotti, e soprattutto senza privare l'allievo dell'insegnamento di nessuna materia di studio (l'«avere cura» heideggeriano inteso come «sostituirsi dominando»).

Ogni proposta programmatica dovrebbe poter definire la combinazione di interventi individuali e collettivi: la progettazione individuale per lo studente in difficoltà con intensa frequenza dovrebbe prevedere il raccordo con il lavoro degli altri, utilizzando il contesto come sfondo e motivazione a imparare. L'allievo in difficoltà deve percepire che i compiti di apprendimento dei compagni di classe non sono a lui estranei, e possono essere affrontati a diversi livelli di complessità, possono essere partecipati. Mentre i compagni svolgono un compito (ad esempio operazioni inverse con grandi numeri, o studio delle figure geometriche), lui è in grado di *partecipare alla cultura di quello stesso compito*: può condividerne l'atmosfera, il particolare punto di vista di interpretazione della realtà (ad esempio, può drammatizzare una situazione reale di compravendita; oppure può ritrovare l'analogo di semplici figure geometriche negli oggetti della vita reale). D'altra parte, nell'esperienza di ciascuno di noi si verifica la possibilità di partecipare a esperienze culturali, artistiche, ricreative, senza essere pienamente esperti, ma con il gusto e la curiosità di accrescere nel tempo conoscenza e sensibilità verso quella particolare manifestazione di pensiero; può accadere addirittura che l'assiduità di esposizione solleciti un interesse di approfondimento, rendendoci gradualmente esperti, o almeno normalmente competenti per quel tanto che viene richiesto dalle regole o dal costume sociale del personale ambiente di vita. La condivisione della *cultura del compito* per gli allievi in diffi-

⁴⁴ P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, op. cit., p. 65.

⁴⁵ B. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi. Volume primo: area cognitiva*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.

coltà rispetto ai compagni può essere occasione di apprendimento (i costruttivisti usano in proposito l'espressione «conoscenza situata», fortemente contestualizzata); di crescita personale; di integrazione e di socializzazione.

Sul piano programmatico, è opportuno inoltre prevedere l'integrazione di differenti modelli di programmazione (sempre ammettendo al loro interno la possibilità di diversificati traguardi di apprendimento) — ad esempio programmazione per obiettivi, percorsi di progetto, percorsi per situazioni-problema —, nell'intento di offrire agli studenti le più favorevoli situazioni di apprendimento in un contesto eterogeneo.

3. Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, utilizzare strategie didattiche integrate

Già si è detto che la presa d'atto dell'eterogeneità del gruppo classe e soprattutto la presenza di studenti in difficoltà suggeriscono il superamento del modo tradizionale di «fare scuola», in particolare invitano ad abbandonare il modello univoco della lezione frontale — uguale per tutti, seppure condotta con spirito paziente e tollerante verso gli allievi con processi di apprendimento più lenti — a favore dell'organizzazione di situazioni aperte e di compiti differenziati. Risulta dunque opportuno e utile diversificare i dispositivi organizzativi, le metodologie e i mediatori didattici.

L'insegnamento/apprendimento per un minore con problemi implica attenzione alle dimensioni cognitive e affettivo-emozionali; il primo aspetto richiede, a livello di programmazione didattica, la capacità e la disponibilità a semplificare obiettivi, concetti e contenuti, passaggi, per aumentarne la comprensibilità; il secondo esige invece la scelta di

situazioni problematiche e modalità coinvolgenti e rassicuranti, vicine alle esperienze di vita reale, sia per suscitare e mantenere la motivazione ad apprendimenti prevalentemente simbolici, sia per aiutare il soggetto ad avere fiducia nelle sue possibilità, e dunque a esprimere il meglio di sé.

Ogni apprendimento — specie quelli più complessi — è frutto di una mediazione; particolarmente per un allievo in difficoltà, la motivazione a imparare non risiede nel «condizionamento sociale, o nella scolarizzazione totale dei saperi»; neppure vale il discorso dell'apprendimento «per sé, per la propria vita, per il futuro», ma solo per motivi relazionali e istituzionali. L'apprendimento è sempre «situato»; dunque deve trovare la prima giustificazione in se stesso, nel contesto classe *hic et nunc*; è fondato su circostanze relazionali, situate, istituzionali, con obiettivi anche extracognitivi, affettivi. Il che riconduce alla capacità didattica del docente di comunicare, di promuovere situazioni di apprendimento coinvolgenti, di fare proposte diversificate. Si tratta di intervenire in modo strategico a livello di:

- *Modalità organizzative.* Meirieu propone di rinunciare a prevedere come scelta univoca l'organizzazione di gruppi omogenei (di livello) a cui proporre un trattamento standardizzato, in base alle capacità, per affrontare l'eterogeneità, così come si manifesta davanti alle normali situazioni-problema. La qual cosa porta a dare la priorità alle *regolazioni interattive* in situazione, senza rinunciare a qualunque tipo di regolazione retroattiva (sostegno) o *in itinere*, o proattiva (microorientamento verso compiti e gruppi diversi). L'ideale è riuscire a lavorare in alcuni momenti a *gruppi di bisogni*, in altri momenti a *gruppi di progetto* o di *problem solving*.⁴⁶

⁴⁶ P. Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe?*, Tome II, Lyon, Chronique sociale, 1989.

Anche nel nostro Paese, così come oltreoceano, molte ricerche sperimentali sottolineano i vantaggi del mutuo insegnamento, nelle due espressioni più diffuse: l'apprendimento cooperativo e il *tutoring*; entrambe le tecniche sono importanti per incrementare il senso di responsabilità e per accrescere la sensibilità verso gli altri. Nell'ambiente cooperativo, gli allievi hanno la possibilità di dare sostegno ai compagni che apprendono in modo diverso, più lento, oppure con itinerari e strumenti differenti. L'obiettivo non è quello di concludere per primi, ma di portare a termine il progetto o il lavoro tutti insieme, rispondendone reciprocamente.

In un contesto così caratterizzato, il minore in difficoltà può trarre benefici sia sotto il profilo affettivo-relazionale, per il fatto che si intensificano i rapporti con i compagni, sia sotto il profilo strettamente apprenditivo, se il coetaneo è capace di adattare le difficoltà del compito alle possibilità di comprensione del compagno meno capace. Spetta al docente comunque l'iniziativa di sollecitare un ruolo attivo all'interno del gruppo, da parte dello studente con problemi; così come il fare in modo che, nelle situazioni di *tutoring*, egli si trovi a svolgere anche il ruolo di *tutor*.

- *Strategie metodologiche*. Vi è una considerevole differenza di comportamento nello studente, se egli considera il compito come un problema significativo da risolvere, piuttosto che come un dovere controllato dall'esterno, per lui poco pregnante. Spesso con l'allievo in difficoltà il docente tende a trascurare l'importanza dell'opera di «traduzione», necessaria a far sì che il contenuto da apprendere abbia senso; la difficoltà può sorgere dal fatto che l'istruzione assu-

me la forma di un discorso scisso dal contesto dell'azione. Si può rimediare proponendo compiti che stimolino l'abito della congettura, che suggeriscano modi di ricerca; ciò avviene più agevolmente quando il compito viene personalizzato, coinvolgendo il punto di vista, i sentimenti, l'interesse dell'allievo. La grande variabilità delle possibili difficoltà di apprendimento delle varie discipline di studio, da parte degli allievi, impedisce di individuare a priori un modello di insegnamento universalmente valido.

Ausubel⁴⁷ ha studiato le varie configurazioni che può assumere un'esperienza di apprendimento. In base al modo con cui la nuova conoscenza o abilità viene incorporata nell'organizzazione mentale dell'alunno, egli distingue tra apprendimento meccanico e apprendimento significativo; in base all'itinerario attraverso cui le nuove conoscenze e abilità vengono acquisite, riconosce un apprendimento per ricezione (trasmissione culturale o comunicazione diretta) e per scoperta autonoma. L'apprendimento significativo non comporta necessariamente un apprendimento per scoperta: la scelta del metodo dipende dalle condizioni interne del soggetto, dal tempo disponibile, dalle condizioni dell'ambiente scolastico, dal contenuto e dagli obiettivi educativi e didattici che si vogliono perseguire. A titolo esemplificativo, due studiose americane, Karp e Voltz, propongono che l'insegnante in classe adotti un «approccio intrecciato»,⁴⁸ caratterizzato dalla presenza di un *continuum*. A un estremo si troverebbe l'insegnamento diretto, fornito esplicitamente dall'insegnante; a questo proposito, la ricerca ha dimostrato l'efficacia dell'insegnamento esplicito di strategie cognitive (ad es.: «Guardate: prova-

⁴⁷ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1978.

⁴⁸ K.S. Karp e D.L. Voltz, *Matematica e alunni con difficoltà: strategie per l'insegnante curricolare (e di sostegno)*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 6, n. 2, dicembre 2000, pp. 181-200.

te a fare con i cubi un rettangolo uguale a quello che ho fatto io»). Al centro dell'ipotetico modello multiplo vi è l'approccio dell'apprendistato (relazioni esperto-principiante, che prevedono esperienze di apprendimento strutturate: l'insegnante, come maestro artigiano, condivide con gli alunni le conoscenze in base a ciò che richiede l'esperienza di vita autentica, contestualizzata); all'estremo opposto del continuum vi sono le strategie di tipo costruttivista nelle quali l'allievo costruisce autonomamente la propria conoscenza, attraverso l'interazione sociale con i compagni, in gruppi cooperativi.

Ognuno di questi approcci presenta vantaggi e svantaggi; gli insegnanti che mettono in pratica diverse strategie didattiche ampliano le possibilità di «confezionare» lezioni ricche e autentiche, potenzialmente più adattabili ai bisogni di tutti gli allievi. Il presupposto essenziale è che, alla base dell'insegnamento, vi siano solide conoscenze della disciplina, competenza pedagogico-didattica e conoscenza delle caratteristiche degli alunni.

Per quanto concerne l'utilizzo di *mediatori didattici*, il compito più delicato per il docente è quello di creare le condizioni per rendere il più positivo possibile il rapporto tra la materia di studio e l'allievo, considerato singolarmente e nella dimensione del gruppo. L'azione di insegnare, secondo Damiano, consiste in un intervento di *mediazione*, cioè di regolazione della distanza analogica tra il contenuto da apprendere e i soggetti che apprendono, condotta da parte del docente. Nell'organizzare e animare questo «dialogo» egli utilizza segni e strumenti con la funzione di *mediatori*, per mezzo dei quali agevola la ricostruzione individuale e collettiva dell'esperienza culturale. I mediatori sono i *sostituti della realtà* — le sue diverse metafore — con

il compito non soltanto di collocarsi al suo posto, ma soprattutto di *effettuare il trasferimento*; e il loro «stare in mezzo» significa la loro capacità di mantenere, da una parte, il riferimento alla realtà, dall'altra, il rinvio al suo sostituto.⁴⁹ Una caratteristica fondamentale dei mediatori è la pluralità. Sono queste le tipologie più conosciute e utilizzate nella scuola:

- *Mediatori attivi*, o «di soglia», che sono prossimi alla realtà esterna; il modello più praticato è l'esperienza diretta — in un contesto reale o in laboratorio — che impegna l'allievo anche nella dimensione corporea; un altro esempio è rappresentato dalla «didattica della ricerca», che per gli attivisti rappresenta la formula privilegiata, ad alto coefficiente di motivazione. È universalmente noto quanto l'esperienza diretta, corporea e manipolativa, rappresenti una tappa importantissima per favorire l'apprendimento di studenti con difficoltà cognitive; la manipolazione concreta di oggetti può rendere più agevole il passaggio, in un secondo momento, a rappresentazioni grafiche o verbali.
- *Mediatori iconici*, che rappresentano la realtà mediante immagini (disegni, fotografie, icone, immagini in movimento e sonore, schemi, diagrammi, mappe, ecc.); sono molto vicini alla realtà — presentandola in modo reificato —, pur consentendo manipolazioni (rallentamenti, ingrandimenti, messe a fuoco, ecc.) che amplificano le potenzialità didattiche. Alcuni autori hanno studiato la validità di schemi visivi e diagrammi per organizzare le informazioni importanti connesse a problemi matematici, e per evidenziarne le relazioni semantiche, al fine di facilitare la traduzione in dati e operazioni matematiche.

⁴⁹ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

- *Mediatori analogici*, che si rifanno alle possibilità di apprendimento offerte dalla simulazione (drammatizzazione, *role playing*) e dal gioco; il loro utilizzo, presente soprattutto nella scuola dell'infanzia ed elementare, è piuttosto contenuto negli altri ordini di scuola.
- *Mediatori simbolici*, che usano lettere, numeri e altri tipi di simboli orali e scritti per rappresentare la realtà; sono i più usati in quanto generali, astratti, flessibili, maneggevoli; tuttavia, proprio per queste loro caratteristiche, per conseguire il massimo di validità didattica, devono essere accompagnati da altri mediatori più prossimi all'esperienza diretta, soprattutto con gli allievi più piccoli e/o in difficoltà di apprendimento.

Ciascun mediatore si connota per la diversità nel richiamare la realtà, quindi per il grado di convenzionalità e di astrattezza, ma anche, di conseguenza, per le condizioni di controllo e di sicurezza, nonché per il legame più o meno prossimo con la temporalità dell'esperienza. Per quanto riguarda lo spazio, il gioco dei mediatori si può regolare attraverso l'intreccio fra distanza fisica e prossimità psicosociale: alcuni sono «a forte implicazione», come quelli attivi e analogici; altri sono considerati più «freddi», come quelli iconici e simbolici.

In questa sede interessa sottolineare che ciascuno dei mediatori è portatore di una dimensione formativa specifica, efficace e profonda che deve essere padroneggiata dall'insegnante, il quale può prevederne l'utilizzo sia singolarmente che contemporaneamente. Nel guidare gli allievi all'interno del dedalo della conoscenza, il docente può proporre ricchi stimoli attingendo dall'uso integrato del sistema dei mediatori: con l'insieme delle possibilità offerte dalla pluralità dei modi di rappresentazione della realtà e dell'esperienza, l'azione didattica può procedere secondo criteri di flessibilità e coordinamento, capaci di

fronteggiare l'estrema varietà e diversità delle situazioni formative degli alunni.

Il *laboratorio* identifica la situazione di apprendimento che realizza in modo privilegiato, in una dimensione operativa e progettuale, l'intreccio tra più mediatori didattici: l'esperienza diretta, il ricorso a modelli e immagini, la simulazione, l'uso di codici simbolici.

In presenza di studenti in difficoltà è inevitabile ampliare la gamma di mediatori da utilizzare nei vari ambienti di insegnamento, incrementando quelli non verbali, in relazione alle specificità dei bisogni comunicativi ed educativi del soggetto. Potrà bastare il potenziamento delle esperienze dirette o l'uso di mediatori iconici; oppure potrà risultare necessario il ricorso a codici alternativi specializzati: ad esempio, alla lingua dei segni (per individui audiolesi), o al codice *braille* (per persone non vedenti), o alla *comunicazione aumentativa*, o al codice *Bliss*, o alla *comunicazione facilitata* (per alunni con ritardo intellettuale o problemi psichici severi); l'elenco potrebbe continuare.

Lo sviluppo della tecnologia informatica e multimediale ha aumentato le potenzialità formative del sistema di mediatori didattici. Per gli allievi con problemi le nuove opportunità offerte dal *computer* riguardano sia il parco *hardware* (periferiche adattate, computer con sintesi vocale, schermo particolare, ecc.) che l'area del *software* (percorsi formativi multimediali concepiti per tutte le tipologie di difficoltà). In numerose circostanze l'impiego della macchina può davvero essere risolutivo per garantire all'alunno la permanenza in classe, consentendogli di fare *esperienza di apprendimento* insieme ai compagni (attraverso testi e ipertesti semplificati e/o adattati individualmente), e dunque di recuperare ai loro occhi l'identità di studente.

La fiducia nei poteri dell'informatica non è tuttavia sinonimo di incauto *fideismo*: l'ausilio

non è uno strumento miracolistico in virtù delle sue proprietà intrinseche. Prima di tutto va preparato l'incontro tra l'allievo e il mezzo attraverso spazi, tempi e modi adeguati, altrimenti si corre il rischio che «il rimedio risulti peggiore del male» e che, dopo il primo entusiasmo, si manifestino resistenza e rifiuto; vanno poi preparati i compagni di classe, affinché accettino la presenza della macchina come strumento di studio al pari della penna e del libro, e non come occasione di distrazione; infine, non si può pensare che un artefatto mediatico sostituisca il docente. La relazione umana tra insegnante e minore in difficoltà resta essenziale, la natura e la qualità della guida sono importanti e fanno la differenza; a maggior ragione per il fatto che non sempre l'alunno è in grado, da solo, di integrare i diversi codici che la multimedialità informatica propone.

4. Lavorare con mentalità aperta alla ricerca e alla collaborazione professionale

La propensione a sperimentare non è sufficiente, l'avversione a sperimentare equivale alla morte.

(Ezra Pound)

Per «adattamento» del programma, a beneficio degli studenti in difficoltà, non si intende il suo impoverimento, cioè l'insegnamento di una quantità minore di contenuti, in maniera avulsa da un contesto significativo; occorre invece aderire a un modello di «adattamento» in cui il docente utilizzi i contenuti del programma, le metodologie di insegnamento e le dinamiche organizzative per risvegliare la maturazione personale dell'alunno con difficoltà. Questo compito non facile è meglio abordabile se gli insegnanti

operano in un'ottica di collaborazione collegiale, nella fase della programmazione didattica (ad esempio, condivisione dei problemi tra docenti di classi parallele, o tra il docente di classe e di sostegno alle classi frequentate da studenti disabili); durante la fase di analisi della situazione di partenza e nella conduzione dell'attività in classe (collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, utilizzo delle compresenze per organizzare gruppi di lavoro, ecc.), al momento della valutazione.

L'integrazione scolastica degli studenti con problemi segnala l'urgenza di un costante rinnovamento delle pratiche scolastiche, nella prospettiva della ricerca cosiddetta «fondamentale», così come di quella in «presa diretta» con il reale, in vista della scoperta di soluzioni ai problemi per i quali non si sono ancora trovati approdi accettabili.⁵⁰ Mialaret ricorda che la scuola non può più funzionare come faceva nel secolo scorso:

È necessario inventare nuove finalità, nuovi modi di azione, nuove forme di educazione, senza per questo voler ignorare sistematicamente le forme passate. Non occorre solo fare uno sforzo di immaginazione per inventare nuovi metodi, nuove tecniche, nuovi contenuti, nuove finalità. Oggi è impossibile ignorare tutti gli apporti in ambito educativo sia della scienza contemporanea, che della pratica educativa e della ricerca scientifica.⁵¹

Una modalità di indagine che consente di fronteggiare le problematiche educative e didattiche emergenti, le quali, come sintetizza Perrenoud, impongono ai docenti di «agire nell'urgenza e di prendere decisioni in condizioni di incertezza», è la ricerca-azione. Essa si identifica con la proposta di «scienza dell'azione» che ha come capiscuola Dewey, Weber, Lewin, ed è caratterizzata da un mix di interessi descrittivi e trasformativo-normati-

⁵⁰ M. Pavone, *Educare nelle diversità*, Brescia, La Scuola, 2001.

⁵¹ G. Mialaret, *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*, in J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 186-187.

vi. Infatti si pone la domanda guida propria del «pratico»: come posso comprendere e agire nel contesto della vita reale con le sue complessità e i suoi dilemmi di valore?

Il paradigma della ricerca-azione può essere considerato adeguato a una professionalità fondata su competenze tecniche e capacità critica di tipo progettuale: in effetti, nell'attività di insegnamento in classi in cui la popolazione scolastica è eterogenea e vi sono alunni portatori di deficit, i problemi reali complessi non sono ben definiti in partenza; la loro soluzione non è univoca e comporta compromessi; gli effetti delle decisioni non sono del tutto prevedibili, ma richiedono decisioni interattive, che dipendono dall'evoluzione della situazione. Asserisce a tal proposito Pellerey:

[...] La metodologia della ricerca-azione tende a sviluppare una capacità di lavoro in gruppo sia nella individuazione e chiarificazione dei problemi, sia nella elaborazione delle conseguenti strategie di azione, sia nella valutazione dei risultati conseguiti.⁵²

Proprio quanto è richiesto in contesti di apprendimento diversificati. I dispositivi di differenziazione sono ancora fragili e limitati; dunque saranno sempre da costruire *hic et nunc*, a partire da trame ed esempi cui gli insegnanti possono ispirarsi, senza poterli riprodurre integralmente. Le competenze richieste superano il semplice uso razionale di uno strumento. Questo può dispiacere, perché esige un investimento importante da parte dei professionisti della scuola; per la stessa ragione può far piacere, perché è qui che si giustifica e si gioca la professionalità.

5. Maria Teresa Cairo, Maria Grazia Francia e Monica Oppici*

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria: una esperienza e qualche riflessione⁵³

Da quattro anni è in atto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano un percorso formativo costituito da attività didattiche aggiuntive al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria per gli studenti interessati a divenire insegnanti di sostegno.

Tali attività didattiche specifiche aggiuntive per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap si collocano fra il terzo e il quarto anno del Corso di Laurea e prevedono un monte ore obbligatorio di 400 ore al cui interno sono compresi:

- 5 corsi per approfondire tematiche specifiche;
- 4 laboratori;
- attività di tirocinio.

I cinque corsi sono da individuarsi a scelta fra: Pedagogia Speciale avanzata, Neuropsichiatria infantile, Psicologia dell'handicap e della riabilitazione, Pediatria, Pediatria preventiva e sociale, Psicologia Dinamica, Didattica speciale. Il totale delle ore conteggiate avendo sostenuto i cinque esami è di 150 ore di lezione, anche se la frequenza non è obbligatoria.

I quattro laboratori affrontano le seguenti tematiche: i disturbi e ritardi del linguaggio, la didattica flessibile per l'integrazione, gli

⁵² M. Pellerey, *L'agire educativo*, Roma, LAS, 1998, p. 147.

* M.T. Cairo è Ricercatore di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Milano. M.G. Francia e M. Oppici sono tutor di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano.

⁵³ La parte iniziale e conclusiva dell'articolo è stata scritta dalla dott.ssa Cairo, il tirocinio in aula è stato realizzato e presentato dalla dott.ssa Francia, il laboratorio sulla didattica flessibile è stato realizzato e presentato dalla dott.ssa Oppici.

ausili e le tecnologie didattiche per la disabilità, la didattica per gli individui non udenti e non vedenti. Il totale delle ore di laboratorio è 80 e la frequenza è obbligatoria.

Per lo svolgimento dei laboratori è stata richiesta la presenza di esperti esterni all'Università preparati su tematiche specifiche e appartenenti a Enti e Associazioni del territorio: per il laboratorio sui disturbi e ritardi di linguaggio si è fatto riferimento all'Associazione Incremento Comunicazione Alternativa (AICA) e al Centro per le Paralisi Cerebrali Infantili e i Disordini Specifici del Linguaggio dell'Istituto Nazionale Neurologico «Carlo Besta»; per il laboratorio sugli handicap sensoriali all'Istituto dei Ciechi di Milano, al Centro di Terapia, Logopedia e di Audiometria di Milano (CTLA) e all'Ente Nazionale Sordomuti di Milano; per il laboratorio sugli ausili e le tecnologie per la disabilità al SIVA — Fondazione Don Carlo Gnocchi di Milano —, e per la didattica flessibile a risorse interne all'Università (docente tutor).

Il tirocinio, nel progetto iniziale, comprende 150 ore di inserimento presso scuole pubbliche e scuole di istituti privati e 20 ore di lavoro in aula. Da quest'anno le ore nelle scuole sono divenute 140 e 30 le ore in aula (attivazione, riflessione, orientamento).

È prevista la stesura di un breve elaborato finale sulla esperienza di tirocinio che ne attesti lo svolgimento.

È interessante a questo proposito soffermarci su due aspetti relativi ai riconoscimenti e agli esoneri delle ore di tirocinio avvenuti in questi anni.

Sono state riconosciute come ore di esperienza quelle realizzate nelle scuole dagli studenti che hanno svolto attività lavorativa di assistente educatore nell'ambito della facilitazione della comunicazione degli alunni disabili o per progetti centrati sull'apprendimento delle autonomie.

Ciò ha permesso di lavorare nella formazione dei futuri insegnanti su una maggiore connessione fra il momento educativo e didattico nell'inserimento e nell'integrazione degli alunni disabili, sull'intreccio fra obiettivi di apprendimento delle autonomie personali e sociali e su obiettivi di apprendimento di conoscenze e abilità «accademiche» (lettura, scrittura, calcolo, studio). Proposta culturale della scuola e crescita delle competenze comunicative e relazionali rappresentano due aspetti inscindibili nel processo di maturazione e sviluppo del bambino.

Sono state riconosciute come ore di esperienza quelle realizzate su progetti per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per alunni stranieri, cioè per coloro che hanno svolto attività di «facilitatore di apprendimento». Tale scelta è stata poi superata, consapevoli del rischio di trasmettere l'idea agli studenti che l'essere straniero (e quindi il non saper parlare la lingua) potesse corrispondere all'essere disabile.

Le iscrizioni al primo anno di attivazione delle 400 ore sono state 6, al secondo 19, al terzo 32 e quest'anno le adesioni sono state 23.

La possibilità di svolgere questa specializzazione all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stata data dal Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, «Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario», in cui si legge all'art. 3, comma 6:

Ferme restando le attività previste per tutti gli allievi nell'area 1 di cui all'allegato B, sono previste specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire, allo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di laurea può costituire titolo per l'am-

missione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno ai sensi dell'art. 14, comma 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Almeno 100 tra le ore di tirocinio sono finalizzate a esperienze nel settore del sostegno. Chi ha già conseguito la laurea nel corso può integrare il percorso formativo, ai fini indicati, con uno o due semestri aggiuntivi. La preparazione specialistica necessaria in relazione a particolari «handicap» sensoriali dovrà essere completata, con riferimento alle specifiche situazioni, in sede di formazione in servizio.

Il tirocinio in aula

L'attività di tirocinio è considerata un momento fondamentale per lo sviluppo del sistema di competenze professionali. La continuità tra Università e istituzioni scolastiche, fino a oggi considerate due realtà fra loro scollegate, diventa oggi indispensabile, sia in ambito progettuale che in ambito operativo.

Una collaborazione continua con il mondo della scuola garantisce un servizio in grado di facilitare il passaggio dal ruolo di studente al futuro ruolo professionale.

In questa prospettiva il tirocinio rappresenta un'occasione fondamentale per gli studenti per sviluppare il proprio sistema di competenze professionali per una maggiore integrazione nell'organizzazione del sistema scolastico.

In tale ottica l'Università Cattolica del Sacro Cuore attua un progetto di tirocinio per le attività aggiuntive per il sostegno con più finalità.

Una prima fase orientativa per gli studenti iscritti al quarto anno di corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e per i soggetti già laureati in Scienze dell'Educazione, che mira prevalentemente a far conoscere il sistema di integrazione degli alunni disabili nelle scuole statali e paritarie alla luce della normativa vigente.

Dall'emanazione della Legge 517/77 sono accadute molte cose, molte conquiste sono

state ottenute. Il quadro dei diritti definito a partire dalla Legge 104/92 è sicuramente una grande conquista di civiltà.

La cultura sulla disabilità e sulle integrazioni necessita però di un monitoraggio continuo e costante tale da consentire un'elaborazione di strategie di intervento sempre al passo con i tempi.

Le istituzioni scolastiche con il DPR 275/99 vedono pienamente applicati i principi dell'autonomia e dell'attenzione alla diversità. In un momento in cui le scuole sono alla ricerca di una nuova identità ciò è diventato un impegno molto alto sul piano sia professionale che organizzativo.

Il problema che è stato posto come prioritario alle nuove strutture organizzative dell'Amministrazione scolastica è, dunque, quello di verificare come sia cambiata e/o stia cambiando la strategia dell'integrazione delle persone disabili nella società, nel lavoro e nella formazione (scolastica e no) negli ultimi anni.

Le leggi sul lavoro e quelle sulla assistenza promulgate negli ultimi cinque anni sono finalizzate alla creazione di condizioni di vivibilità (o qualità della vita) di queste persone, facendo in modo che le comunità si assumano la responsabilità solidale dell'aiuto, rispetto a un progetto di vita personalizzato e reso compatibile con i sistemi sociali, produttivi e tecnologici di questo nostro mondo. Il problema così come è stato impostato nelle norme è quello di aiutare i soggetti disabili a elaborare una propria ipotesi di vita e a perseguirla avendo a disposizione tutti i mezzi e le opportunità che la società in cui vivono offre loro.

Una seconda fase di inserimento nelle istituzioni scolastiche, per consentire un'esperienza sul campo il più possibile significativa.

Per lo studente svolgere un'attività di tirocinio nelle scuole diventa un'occasione per mettere in pratica le conoscenze apprese, fare propri aspetti legati alla professionalità e all'organizzazione del lavoro.

L'obiettivo primario è quello di favorire una prima conoscenza del contesto (l'utenza, il territorio, l'organizzazione) in cui lavora l'insegnante specializzato in attività di sostegno, dei suoi compiti, degli obiettivi e delle modalità di intervento. Tale obiettivo è complementare al momento conoscitivo e ha come finalità sia l'assimilazione delle tecniche professionali, sia una migliore gestione del Sé nell'assunzione di responsabilità operative.

Inoltre ha come scopo la comprensione, da parte dello studente, dell'interazione tra alcuni elementi caratterizzanti i contesti e il lavoro concreto, in modo da permettere una capacità di analisi della realtà nella sua complessità e dinamicità. Il supervisore, in collaborazione con la scuola ospitante, verifica l'andamento del tirocinio e garantisce (sia verso il soggetto ospitante che verso la facoltà) il rispetto della metodologia e dell'efficacia dell'esperienza.

Si pone dunque come punto di riferimento per il coordinamento e il monitoraggio della attività stessa.

Le attività di tirocinio si configurano, quindi, come un momento in cui poter mettere in comunicazione le conoscenze teoriche ottenute attraverso gli studi e le competenze pratiche necessarie nel mondo del lavoro, all'interno delle specifiche realtà territoriali. Esse rappresentano inoltre per il corso di studi una delle occasioni per dialogare con il mondo della scuola, non solo per osservare costantemente l'insegnamento nelle sue reali esigenze, ma anche per ottenere contributi utili per la futura progettazione professionale.

Una terza fase formativa con attività programmate in aula, sia individuali sia di gruppo, che permettono di approfondire, verificare e ampliare l'apprendimento ricevuto nel corso di studi e la realizzazione pratica rilevata nelle istituzioni scolastiche sedi di tirocinio.

Si parte dalla consapevolezza del ruolo e dal profilo professionale dell'insegnante di

sostegno nella scuola dell'autonomia guardato come uno specialista «professionalmente e tecnicamente preparato» per un compito specifico, più che a una persona che considera l'insegnamento come una scelta «vocazionale». Il docente specializzato ha un volto nuovo rispetto al passato: è inserito in un ambiente dove la normativa e i bisogni sociali richiedono una preparazione in grado di gestire tecniche educative, metodologie didattiche nuove, programmi e progettazione-programmazione di qualità elevata. Tutto ciò a garanzia di un insegnamento non meccanico ma significativo, un insegnamento fondato sulla ricerca e sulla significatività. La professione docente in generale, oggi, richiede competenze diverse dal passato e più complesse. In particolare, per il docente di sostegno è necessario essere un buon organizzatore di sistema, avere chiare le finalità e le conoscenze, le competenze e le capacità tecnico-professionali che caratterizzano la scuola. Il docente deve studiare l'ambiente con i suoi rapporti etici e sociali; deve esaminare gli allievi per coglierne i bisogni, le esigenze, gli atteggiamenti; deve progettare e programmare, realizzare e verificare, valutare e controllare (cioè regolare e organizzare i processi di apprendimento personalizzati, essere disponibile all'osservazione continua e sistematica, in ogni fase del modello didattico praticato per ottimizzare l'apprendimento e favorire il successo scolastico). La presenza competente, integrata nei consigli di classe e di interclasse, dell'insegnante specializzato è sicuramente in grado di introdurre, al momento opportuno, interventi specialistici di recupero. E tali interventi, ai quali partecipano tutti i componenti dei gruppi, costituiscono un'occasione di ulteriore arricchimento morale, di approfondimento cognitivo e di socializzazione. Il docente specializzato diventa in tal modo il garante dell'integrazione, il mediatore delle relazioni, l'esperto di processi di integrazione, colui che tiene

sempre in correlazione gli obiettivi generali della classe con quelli del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato: quindi il suo è un ruolo complesso, che gioca su vari livelli professionali, relazionali e didattici. La sua professionalità deve esprimersi nella capacità di progettare e programmare l'attività didattica, adeguandola alle esigenze, finalizzandola al raggiungimento di determinati obiettivi espressi in termini di conoscenze, competenze e capacità da padroneggiare.

Anche se spesso la pratica scolastica si discosta dai principi normativi e dà luogo a forme di utilizzazione non pertinenti e in contrasto con la norma, esistono esempi di integrazione molto positivi, le cui documentazioni diventano oggetto di dibattito sia nei momenti di comunicazione assembleare, previsti nell'organizzazione delle attività d'aula, sia nei lavori di gruppo.

Uno spazio espressivo dell'attività d'aula, destinato alla rielaborazione dell'esperienza di tirocinio, avviene con il supervisore e il tutor individuale nell'ambito delle istituzioni scolastiche ed è un'attività prevalentemente finalizzata alla riflessione e generalizzazione dell'attività pratica e a un confronto con l'apprendimento teorico.

La verifica è effettuata mediante riflessioni personali dello studente, incontri con più soggetti (tutor, direttore didattico, psicopedagogo) e la stesura di una relazione finale.

Il laboratorio sulla didattica flessibile

Nella progettazione del laboratorio di didattica flessibile sono emersi alcuni aspetti strategici che sono divenuti poi linee guida nella definizione dell'approccio e delle attività nell'ambito di questo percorso formativo.

Si è innanzitutto pensato a questo laboratorio come a uno spazio di rielaborazione interdisciplinare, come a un percorso trasver-

sale rispetto a contenuti e abilità acquisite nell'ambito dei corsi e dei laboratori tematici curriculari e specifici precedentemente seguiti dagli studenti, ma anche come momento di «anticipazione» propedeutica delle successive esperienze di tirocinio nelle scuole. Si è cercato quindi di attivare al suo interno «circoli virtuosi» (Damiano, 1999) tra teoria e pratica per favorire una rielaborazione di quadri concettuali finalizzata a migliorare la pratica professionale per poi ricavarne da questa nuovi stimoli e spunti da indagare nuovamente in ambito teorico.

Questo laboratorio si è inoltre configurato, in un'ottica costruttivista, come ambiente di apprendimento ovvero come contesto fisico, culturale e virtuale che acquista il carattere di una impalcatura (*scaffolding*) costituita da supporti di varia natura, in virtù della quale si ritiene possibile far emergere processi acquisitivi o dinamiche che possono favorirli (Calvani, 2000).

Allo stesso tempo si sono volute creare situazioni per una costruzione dialogica di conoscenze e abilità, con una valorizzazione delle differenze evidenziata dalla intercambiabilità dei ruoli e dal carattere distributivo delle acquisizioni all'interno di un'esperienza di apprendimento cooperativo. In questo contesto il ruolo del conduttore del laboratorio è divenuto conseguentemente quello di un tutor che si propone di favorire l'interazione tra i partecipanti, promovendo e sostenendo occasioni di ricerca individuale e di gruppo, come guida nel percorso formativo ma anche come supporto e garanzia del lavoro cooperativo.

Un aspetto a nostro avviso proficuo di questo impianto è stato poi il tentativo di rendere visibile e concretamente sperimentabile dagli studenti la possibilità di trasferimento di questa esperienza di laboratorio nel contesto scolastico.

I contenuti e le abilità del laboratorio relativi alla didattica flessibile sono stati infatti

proposti con un approccio cooperativo che ha visto la sperimentazione diretta di alternanze di responsabilità individuale e interdipendenza positiva, individuazione e messa in atto di ruoli e funzioni (con riferimento all'insegnamento/apprendimento di competenze sociali), utilizzo di tecniche come quella dell'intervista a tre passi o il *roundtable* oltre che l'impiego di giochi cooperativi a scopo educativo e ludomatetico.

Ciò ha consentito una reale messa in campo delle diverse competenze presenti nel gruppo, l'individuazione di strategie didattiche per favorire un'elaborazione e condivisione più motivante e solida di abilità e conoscenze, la promozione di una maggiore consapevolezza concernente non solo zone multiple di sviluppo prossimale ma anche relativa all'importanza del piano metacognitivo nell'esperienza di apprendimento e il loro conseguente possibile impiego nella conduzione di attività didattiche nelle classi con alunni disabili. In sintesi, assume rilievo il fatto di imparare in prima persona per poi fornire agli alunni «forza e risorse personali, per insegnare loro ad aiutare se stessi e anche gli altri» (Stainback e Stainback, 1993).

In questa prospettiva un altro aspetto chiave, esplicitamente alla base del laboratorio, ha riguardato la promozione di una più motivante autoconsapevolezza professionale che vede il docente di sostegno come risorsa all'interno della scuola dell'autonomia come «esperto della didattica flessibile», ovvero della personalizzazione e individualizzazione dei percorsi formativi per tutti gli alunni, compresi i bambini disabili e quelli superdotati.

Si è quindi dato spazio all'interno del laboratorio alla «mediazione didattica speciale», ovvero alla costruzione e riflessione in azione su:

- percorsi individualizzati;
- percorsi didattici articolati;
- percorsi didattici differenziati;

- percorsi didattici integrativi;
- percorsi educativo-didattici per l'apprendimento cooperativo per riconoscere, comprendere e saper gestire in futuro le diverse potenzialità formative di questi diversi tipi di itinerari formativi.

Nello sviluppo di questi contenuti sono ben presto emerse altre tematiche direttamente collegate che riguardano ad esempio le condizioni che rendono uno spazio «ambiente di apprendimento». Su questo punto è stata promossa una riflessione sul piano meta rispetto a quanto direttamente sperimentato dagli studenti all'interno del laboratorio per raccogliere gli elementi e i processi che connotano una situazione come ambiente di apprendimento rispetto ai differenti obiettivi formativi e contesti organizzativi.

Altri ambiti strategici sono risultati quelli del Piano dell'Offerta Formativa, dell'organizzazione della classe e della scuola che comprende l'individuazione di diverse possibilità di raggruppamento degli alunni ma anche forme di flessibilità con interventi differenziati da parte degli insegnanti all'interno di specifici contesti formativi.

La didattica laboratoriale in questo scenario può costituire un'importante risorsa nell'ambito della didattica flessibile in quanto, oltre ai già citati aspetti cooperativi, accentua approcci metodologici (sperimentati direttamente dagli studenti), come quelli dell'apprendere attraverso l'azione e l'attivazione di cicli di problem solving con il coinvolgimento di tipi diversi di intelligenza e stili di apprendimento. Crediamo sia interessante precisare che questo tipo di didattica potrà essere realizzato non solo in un contesto *ad hoc* — il laboratorio — ma anche nella classe.

Risulta evidente peraltro che, all'interno di strutture adeguatamente attrezzate rispetto alle esigenze degli alunni disabili, i risultati potranno essere decisamente adeguati. In questa ottica possiamo quindi leggere il ruolo

dei LARSA (Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti) proposti nell'ambito della riforma (Legge 53/2003) della Scuola Primaria, che possono costituire uno stimolo per intervenire sulle singole discipline ai vari livelli di apprendimento e di maturazione, nella piena consapevolezza che spesso è necessario agire non sulla quantità ma sulla qualità e sul metodo.

Un ultimo aspetto, anche in questo caso collegato in modo ologrammatico al percorso formativo di questo laboratorio e all'ambito organizzativo della scuola, riguarda il tema della mediazione, in questo caso relazionale e organizzativa, che l'insegnante di sostegno dovrebbe essere in grado di condurre. Il suo ruolo vede infatti un impegno professionale specifico nella progettazione flessibile con soggetti diversi (alunni, famiglia, scuola, reti di scuole, strutture sociosanitarie, gruppi di lavoro, volontariato, normativa vigente) rispetto a esigenze di unitarietà della proposta formativa, con attenzione all'ambito sia umano che culturale e sociale e nella ricerca di un «*ethos* condiviso che enfatizzi la riuscita di tutti».

La didattica flessibile ha direttamente a che fare con questa capacità di gestione della complessità, con la messa in campo di competenze di mediazione didattica e organizzativa che risultano essenziali in una scuola dell'autonomia che si vuole porre come «comunità di sostegno» (Pavone, 2001) sensibile alle differenze.

Politiche scolastiche e formazione dell'insegnante di sostegno

Un lavoro di connessione continua fra Progetti Educativi Individualizzati (PEI) e Progetto dell'Offerta Formativa (POF) risulta un impegno che richiede la partecipazione anche dell'insegnante di sostegno: una corretta programmazione che tenga conto del numero di

alunni disabili e con problemi di apprendimento, delle ore di sostegno necessarie, delle risorse professionali e materiali presenti nella scuola è fondamentale.

La presa in carico non soltanto di aspetti relativi alla struttura e al funzionamento delle singole scuole (si consideri, ad esempio, l'abbattimento delle barriere architettoniche), ma anche dei rapporti con il territorio (la città, la provincia) permette di seguire le necessità del bambino disabile sia dentro che fuori dalla scuola.

Altro aspetto importante è la continuità educativa fra ordini di scuole differenti. Non sempre questa viene favorita attraverso progetti e passaggi di informazione, che rimangono però fondamentali per una presa in carico del bambino in tempi consoni a quelli della classe e per una corretta formazione delle classi.

L'insegnante specializzato per le attività di sostegno, così come previsto dalla Legge 517 del 1977 e dalla Legge 104 del 1992, viene assegnato in piena contitolarità con gli altri docenti alla classe in cui è inserito il bambino disabile, assume l'impegno di collaborare pienamente con i colleghi nell'impostazione e realizzazione del progetto educativo e didattico, ha il compito di promuovere forme di integrazione a favore degli alunni disabili e realizza interventi individualizzati in relazione alle esigenze degli alunni.

L'insegnante di sostegno viene nominato dal Provveditore agli Studi (CSA) su segnalazione delle scuole che prevedono la presenza nel proprio circolo di alunni disabili, grazie alle segnalazioni che avvengono nelle preiscrizioni e iscrizioni. Ogni singola scuola valuta la gravità e i bisogni di ogni singolo caso e chiede l'assegnazione di un certo numero di insegnanti di sostegno.

La quantificazione oraria nel rapporto insegnante-alunno viene stabilita in base al PEI e ai bisogni dei singoli soggetti in rappor-

to alla gravità e problematicità della loro disabilità.

Le competenze dell'insegnante di sostegno sono quindi centrate non solo sugli aspetti legati alla promozione dei processi di apprendimento degli alunni disabili (acculturazione, socializzazione, umanizzazione), ma anche sulla capacità di entrare in rapporto con le famiglie e gli operatori degli Enti che seguono il bambino fuori dalla scuola o che ne hanno fatto la diagnosi funzionale.

Le competenze degli Enti Locali (Comuni, Province, Regioni) e delle ASL risultano di cruciale importanza soprattutto oggi alla luce della recente Legge 328 del 2000 (Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali). In particolare, l'art. 19 richiama l'importanza dei Piani di zona e della necessità di coordinare a livello locale le risorse umane, finanziarie, materiali per il sostegno dei soggetti disabili secondo una logica di solidarietà e sussidiarietà, di formazione e aggiornamento e di integrazione fra servizi e strutture.

La vita della persona disabile va pensata in un'ottica di *lifelong education*; il progetto di vita coinvolge la socializzazione e l'apprendimento del bambino che va pensato anche adulto. L'art. 2 della Legge 53 del 2003 stabilisce che è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

Fra i problemi più ricorrenti nella nomina degli insegnanti di sostegno ricordiamo i ritardi, legati soprattutto ai trasferimenti degli insegnanti, la rotazione continua da un anno con l'altro, la quantità sempre più ridotta delle ore assegnate, la qualità della prestazione e della formazione.

In questi ultimi anni si sono succedute risoluzioni e decreti ministeriali circa la formazione degli insegnanti di sostegno e il riconoscimento della loro qualifica — tramite concorso, attraverso l'abilitazione, entrando nelle graduatorie.

A oggi la scelta è quella di affidare alle università il compito di organizzare corsi di formazione per la specializzazione.

Sulla formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia e primaria si possono avanzare alcune riflessioni.

Attualmente le attività didattiche aggiuntive per diventare insegnanti per il sostegno sono inserite nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di durata quadriennale, nel quale agli studenti è richiesto di sostenere 21 annualità (a esse in Cattolica si aggiungono tre corsi di Introduzione alla teologia) e di frequentare attività laboratoriali ed esperienze di tirocinio. Il carico di studio e di frequenza è rilevante e l'impegno per accedere alla Laurea è nella maggior parte dei casi a tempo pieno (fatta eccezione per gli abbastanza frequenti riconoscimenti di crediti e di esoneri previa presentazione di documentazione relativa per coloro che già lavorano o sono alla seconda laurea).

Pensiamo debba essere mantenuta questa opportunità inserita all'interno del Corso di Laurea poiché offre una preparazione specifica in un importante settore dell'istruzione (l'educazione degli alunni svantaggiati).

Evidenzia a tal proposito l'art. 5, Legge 53 del 2003:

I corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria [...] valutano il percorso teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative

prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi di Scienze della Formazione Primaria [...] ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria.

Non vorrei qui dimenticare un obiettivo a lungo termine che è stato sempre perseguito da chi si occupa della formazione degli insegnanti di sostegno: l'insegnante di sostegno è una figura professionale qualificata che si affianca agli altri insegnanti per offrire una preparazione specifica circa i problemi di apprendimento dei bambini disabili (sensoriali, fisici, cognitivi, mentali, psichici, ecc.). Egli lavora non solo per i bambini segnalati, ma anche per la gestione dell'intera classe.

Questo è un importante lavoro di prevenzione. La vita di molti ragazzi con difficoltà di apprendimento (specifiche e aspecifiche, primarie e secondarie) è spesso segnata dai problemi scolastici che, se non adeguatamente affrontati, rischiano di divenire pervasivi, bloccando il processo di sviluppo con conseguenze negative sulle loro scelte di vita e sui loro percorsi formativi.

La connessione fra difficoltà di apprendimento e devianza e fra difficoltà di apprendimento e disturbi psichiatrici è confermata da studi e ricerche e dalla pratica clinica. La scuola accoglie tutti e per questo può fare un'importante opera di prevenzione.

Gli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata o progressiva vanno accolti nella scuola in quanto essa offre loro opportunità educative che altrimenti non troverebbero. Per loro individualizzazione e socializzazione vanno calibrate a seconda delle situazioni.

Un altro aspetto importante è quanto, nella scelta dei percorsi formativi delle singole Università, giochi un ruolo rilevante il rapporto con il territorio. I Centri Scolastici Am-

ministrativi dovrebbero valutare attentamente l'effettiva richiesta di insegnanti di sostegno da parte delle proprie scuole e chiedere alle Università una formazione di eccellenza. Sono i bisogni di ogni singolo territorio che dovrebbero orientare le scelte di politica scolastica e formativa e attivare le responsabilità dei CSA. Le leggi aprono delle possibilità che vanno anche vagliate di volta in volta a livello locale.

Auspichiamo che l'esperienza esposta in questo articolo possa contribuire al dibattito in atto circa la caratterizzazione del profilo professionale dell'insegnante e la definizione di percorsi formativi adeguati (attuazione dell'art. 5 della Legge 53/2003).

Pensiamo che conoscenze, attitudini e competenze dell'insegnante, anche di sostegno, vadano pensate in un'ottica longitudinale che colga l'importanza dei cambiamenti culturali e sociali che ci stanno interessando:

La funzione dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia [...]. Qualsiasi sia l'estrazione sociale, l'istruzione iniziale, le condizioni personali, ciascun individuo deve poter cogliere tutte le occasioni che gli permettono di migliorare il suo posto nella società e favorire la realizzazione delle sue aspirazioni. Tutti devono poter beneficiare delle possibilità offerte dalla scuola e dal più ampio sistema formativo per accedere a nuove conoscenze e valorizzare al meglio le proprie capacità. (Commissione Europea, 1995)

Riferimenti bibliografici

- Cairo M.T. (2001), *Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- Calvani A. (2000), *Elementi di didattica: problemi e strategie*, Roma, Carocci.
- Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco. Vedi http://europ.eu.int/comm/education/policies/long/innov/index_it.html

- Damiano E. (1999), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando.
- Pavone M. (2001), *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola della autonomia*, Brescia, La Scuola.
- Stainback W. e Stainback S. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.

6. Venia Ruffo*

L'integrazione del bambino disabile nel quadro delle più recenti scelte normative nel Niedersachsen⁵⁴

Introduzione

Il presente scritto si compone di tre parti: con le prime due ho voluto riportare la traduzione, da me effettuata, dei testi integrali di due contributi, diversamente critici, uno rispetto all'idea che forse c'è una sottovalutata connessione tra condizioni sociali svantaggiate, disabilità e scuole speciali; l'altro, che dà apertamente voce ai dubbi sulla riforma del sistema scolastico speciale, varata nell'autunno 1998.

La terza parte, infine, rappresenta un tentativo da parte mia di cogliere anche dall'apporto di altri brani, da me tradotti e allegati in originale nella letteratura finale, alcuni aspetti a parer mio fondamentali per comprendere qualcosa in più di una tematica tanto affascinante quanto stratificata.

Desidero ringraziare i professori Marion Witte e Manfred Neumann che, nel corso del loro seminario *Integrativer Unterricht in der Grundschule* («La Lezione integrativa nella scuola elementare»), tenutosi nel semestre estivo 2003 all'Università di Lueneburg, Nie-

dersachsen, mi hanno gentilmente fornito il materiale dal quale è derivato il presente contributo.

Prima parte – Alunni della scuola per l'aiuto all'apprendimento: analisi di tre casi

Karin

Informazioni dalla pratica scritta su Karin

Karin frequenta la seconda classe di una scuola speciale. Dal suo terzo anno di vita Karin si trova in una comunità diurna, che ha frequentato a tempo pieno fino all'ingresso nella scuola. Da quando va a scuola, Karin va al centro diurno solo al pomeriggio fino alle ore 16.00.

Nel centro le educatrici hanno notato che lei stabiliva a fatica contatti con gli altri bambini. Stava sempre in disparte e non prendeva parte ai giochi collettivi. Passava la palla e si rivolgeva solo ai bambini più piccoli, ai quali lei poteva comandare. Con le educatrici appariva invece molto paurosa. Soltanto lentamente è riuscita ad abituarsi al contatto fisico. Le sue abilità di linguaggio non erano adeguate all'età, perciò negli ultimi sei mesi prima dell'ingresso a scuola è stata assistita una volta alla settimana in una struttura logopedica. Anche attualmente ella parla ancora in modo eccessivamente veloce e stentato, così che riesce difficile capirla.

Le prove pedagogico-speciali prima dell'inizio scolastico stimarono carenze in diversi settori. Capacità di giudizio, attenzione, interpretazione delle forme e riproduzione delle stesse non erano sviluppate secondo la norma per il livello d'età. Nei grandi e piccoli

* Laureanda del corso di laurea in «Educatore Professionale» presso l'Università degli Studi di Bologna.

⁵⁴ Anno accademico 2002-2003. Seminario di Pedagogia speciale – proff. A. Canevaro e A. Errani, Università degli Studi di Bologna.

movimenti si evidenziavano lievi disturbi. Dal test d'intelligenza era risultato un QI di 82, che deve essere considerato piuttosto alto per una diagnosi di plurihandicap.

Informazioni tratte dalle visite all'ambiente domestico

Karin abita solo con la madre, in un quartiere popolare molto povero. L'appartamento dà un'impressione di trascuratezza e povertà. Ci sono tre piccole stanze, la cucina e un bagno, per un totale di circa 60 mq.

Karin sta nella cameretta dei bambini (circa 8 mq) da sola. Precedentemente si dividevano questa stanzetta tutti e tre i bambini della signora H. (una figlia nata nell'82, un figlio nato nell'84 e Karin nata nel '90).

La figlia più grande si trova dagli inizi degli anni '90 in una comunità alloggio.

Il fratello di Karin, che frequenta la stessa scuola speciale come lei, vive anche lui da due anni in una comunità alloggio.

La signora H. ha frequentato a sua volta la scuola speciale. I suoi comportamenti a casa non erano particolarmente dissonanti dalla norma, secondo l'opinione degli insegnanti di Karin, la cui madre per ben 20 anni aveva ricevuto l'apprendimento scolastico nella scuola speciale.

La madre di Karin ha tre fratelli, che non hanno frequentato la scuola speciale e con i quali ella a tutt'oggi non ha (più) contatti.

Terminato il ciclo scolastico speciale, la signora H. lavorò come cameriera e commessa. A 19 anni ebbe il suo primo bambino. Si sposò in seguito, ma suo marito non era il padre del bambino. Con suo marito ebbe gli altri due figli. La relazione andò peggiorando a vista d'occhio. Lui non lavorava e quando si ubriacava diventava violento.

La signora H. lavorò durante questo periodo a tempo pieno in una fabbrica. Quando tornava a casa, i bambini erano spesso anco-

ra in pigiama, non erano stati lavati e non avevano ricevuto niente da mangiare. Mentre la situazione verso la fine del primo anno di vita di Karin aveva subito un'escalation peggiorativa, la signora H. lasciò il lavoro per stare coi bambini e iniziò a fare occasionalmente pulizie.

Già mentre era incinta di Karin, la situazione era molto difficile, ma solo quando Karin ebbe un anno d'età arrivò la separazione dei genitori. Soventi litigi e atteggiamenti reciprocamente violenti l'avevano preceduta.

Il marito distruggeva mobili e finì con il danneggiare anche la porta dell'appartamento. Solo con l'aiuto dei fratelli della signora H. e della polizia si riuscì ad allontanare il marito dall'abitazione. Un'ordinanza giudiziaria infatti allontanò definitivamente l'uomo dall'appartamento della signora H.

I bambini soffrivano per le discussioni ad alta voce e violente.

La signora H. descrive Karin come una bambina irrequieta, che durante il suo primo anno di vita piangeva moltissimo. Ella non ha trovato né il tempo né la forza di reagire, sempre per la stessa ragione, e cioè che lavorava tutto il giorno.

La signora H. dava allora l'impressione di riuscire a far fronte alle faccende quotidiane solo con grande sforzo.

Specialmente nell'anno successivo alla separazione, sarebbe stata sopraffatta dalla propria situazione.

Il comportamento della prima figlia, che allora aveva dieci anni, fu sempre più problematico da gestire. Questa ragazza scappava sempre da casa e saltava la scuola. Alla fine venne messa in una comunità alloggio. La stessa cosa capitò al figlio, quando aveva circa dieci anni. Anche lui entrò in istituto.

Quando la signora H. rimase incinta di Karin, la gravidanza fu considerata a rischio, cosa che la signora H. attribuì alla situazione domestica e a quella lavorativa.

Con le analisi del sangue durante la gravidanza erano state diagnosticate positività nel sangue di Karin. Subito dopo la nascita, che ebbe svolgimento senza problemi, Karin andò in neonatologia, poiché in lei era stata evidenziata una malattia del sangue. Karin rimase nella clinica quattro settimane. Poiché la madre doveva occuparsi degli altri figli e non era automunita, andava a trovare Karin solo raramente. Fino ai sei anni Karin ricevette medicine e all'inizio le fecero anche trasfusioni di sangue.

Oggi la si considera guarita, ma deve ancora una volta al mese fare un'analisi di controllo. Nei primi diciotto mesi venne a domicilio una pediatra, per «mobilizzare» la spalla destra di Karin.

Quando Karin aveva due anni e mezzo, la signora H. iniziò a lavorare a tempo pieno e mandò Karin in un centro diurno, che lei frequenta anche oggi dopo la scuola.

Karin ha perciò come sua madre pochi contatti con altre persone e bambini a casa. È spesso sola, passa il tempo nell'abitazione o fuori nei dintorni e riesce a occupare il suo tempo con difficoltà. La sua inattività fa visibilmente venire il nervoso a sua madre e lei reagisce a ciò con rabbia.

La cameretta di Karin offre pochi stimoli. Una casa delle barbie, qualche libro da colorare e qualche gioco di plastica, un letto e un armadio. Non c'è neppure un tavolo.

Da poco Karin va due volte alla settimana in terapia da una psicoterapeuta. Le piace che qualcuno là si occupi interamente e solamente di lei. Una volta alla settimana va a ginnastica. Sta raramente a casa e solo nel tardo pomeriggio e la sera. Da sua madre, che è di nuovo disoccupata, riceve pochi stimoli.

Paul

Paul abita con i suoi genitori e quattro fratelli in un appartamento di quattro came-

re in un quartiere popolare. Al momento della visita a casa erano presenti il patrigno disoccupato, la nonna e la madre. Tutti e tre sembravano interessati al fatto che Paul continuasse a ricevere aiuto scolastico e davano volentieri informazioni su di lui.

Nel discorrere venimmo a conoscenza del fatto che Paul era nato nella Slesia dodici anni prima. Sua madre a quel tempo era in attesa di divorzio dal padre alcolista di Paul. Nonostante ciò, Paul e i suoi fratelli più grandi ebbero la possibilità di vedere spesso il padre, fino a quando la madre si separò definitivamente da quest'uomo dopo due anni.

Paul era un bambino tranquillo e affettuoso. Quando aveva quattro anni frequentò per un anno l'asilo, quello in cui la madre lavorava come educatrice.

Ma quando la madre a motivo di una nuova gravidanza non poté più andare a lavorare là, anche Paul non ebbe più alcuna voglia di andare all'asilo.

A sette anni egli iniziò la scuola, conseguendo buoni risultati e non incontrando nessuna difficoltà.

Due mesi prima della fine dell'anno scolastico, egli dovette abbandonare questa classe, perché la famiglia si spostò in Germania. Nel frattempo la madre si era risposata e aveva avuto due figli. Col patrigno Paul si comprendeva e si comprende molto bene. L'immigrazione in Germania fu per l'intera famiglia un'«odissea».

Dapprima la famiglia arrivò in un posto di transito detto «Friedland» (terra di pace) e ci stette per un mese. Poi rimasero in un altro posto per qualche altro mese e di là fino ad arrivare dalla nonna, dove già parecchi altri parenti della famiglia dei nonni abitavano e si erano parimenti trasferiti.

Come nei luoghi di passaggio precedenti, la famiglia composta di sei membri aveva anche qui una sola stanza per tutti. Di qui in poi Paul frequentò per circa nove mesi il livel-

lo scolastico terzo di una classe preparatoria per stranieri.

Le sue prestazioni erano però pessime.

Quando le condizioni nell'appartamento della nonna divennero insopportabili, perché sempre più parenti arrivavano dalla Polonia, la famiglia si trasferì in un nuovo posto. E qui Paul frequentò un'altra classe preparatoria per stranieri, questa volta al secondo livello.

Dopo un anno la famiglia si trasferì per la quinta volta e Paul dovette cambiare classe per la terza volta.

Egli andò per metà anno nella seconda classe di una scuola elementare, poi la famiglia cambiò nuovamente domicilio, recandosi di nuovo in un cosiddetto luogo di transito.

Nella successiva scuola elementare egli frequentò la terza classe.

Poiché le prestazioni scolastiche di Paul in questa classe erano insufficienti, fu alla fine iscritto nella scuola speciale che frequenta attualmente.

I genitori di Paul e la nonna raccontano che il comportamento di Paul non è cambiato per tutto questo periodo. È stato sempre socievole, amichevole e affettuoso.

Fa amicizia sempre velocemente in ogni nuova classe. Di pomeriggio sta tuttavia per lo più a casa in famiglia e gioca coi suoi fratelli. Qui si sente veramente bene.

Daniel

Tempo prescolastico e carriera scolastica

La gravidanza e la nascita si svolsero, utilizzando l'espressione della madre, «normalmente». Tuttavia i medici diagnosticarono subito dopo il parto in Daniel un deficit nelle funzioni della tiroide. Fu necessaria una breve degenza in ospedale.

All'asilo fu osservata una difficoltà di respirazione dal naso. Nella fonazione si evidenziò una dislalia più lieve. Daniel frequen-

tò per due anni un logopedista, che dovette porre rimedio a tale carenza.

All'asilo vennero anche osservati problemi motori di un certo rilievo in Daniel. Vennero fuori anche problemi di equilibrio e difficoltà di coordinazione. Daniel seguì un trattamento di ginnastica fisioterapica. Nonostante questi provvedimenti, Daniel nell'anno scolastico 1991-1992 era stato rimandato indietro dalla visita medico-scolastica, a causa di *un sottosviluppo a livello emozionale, sociale e motivazionale* e frequentò perciò da quel momento un asilo per bambini con esigenze di ausili speciali. Nell'anno scolastico 1992-1993 Daniel fu iscritto direttamente alla scuola speciale. Dal test d'intelligenza risultò un QI di 58.

Daniel adesso frequenta la classe quinta. Il linguaggio di Daniel è anche oggi ancora molto infantile e mal articolato. Farfuglia e s'ingarbuglia. Il suo vocabolario è molto povero.

Nonostante la fisioterapia fatta per tre anni, la sua motricità grossolana è ancora problematica. Egli ad esempio tiene una palla con mani divaricate e irrigidite.

Il suo incedere fa l'impressione di un calpestare pesante. Anche nei movimenti più piccoli Daniel ha ancora difficoltà. Può tracciare a fatica una riga dritta sul foglio e contrarsi per colorare e scrivere. In matematica ha grandi difficoltà.

Contesto familiare

Daniel vive insieme a sua madre e a due fratelli, ma senza padre, in una zona a rischio sociale di una grande città. Ha una sorella più grande e un fratello più piccolo. La sorella frequenta una scuola con aiuto educativo, il fratello la stessa scuola speciale di Daniel. I tre fratelli hanno due diversi padri.

L'appartamento, che è composto da due camere e mezzo, si trova in un grande caseggiato di un quartiere dormitorio.

Per quattro persone l'abitazione è molto piccola. Daniel divide con suo fratello una cameretta davvero minuscola. La sorella sta da sola in un'altra cameretta altrettanto piccola. La madre utilizza il soggiorno anche come camera da letto. La camera condivisa dai due fratelli offre spazio per un letto a castello e un piccolo scaffale per il vestiario. Molti abiti giacciono per terra. Ci sono pochi giochi e neanche un libro.

Insieme a suo fratello, egli ha un televisore. Daniel vede spesso la televisione fino a tarda notte e poi di nuovo al mattino, ma non sa fornire nessun resoconto su ciò che ha visto. Durante la visita l'appartamento fa un'impressione di grande disordine. La madre non ha un lavoro fisso. Per bisogno, cuoce il pane a cottimo fino a notte per il vicinato. La famiglia sopravvive grazie all'assistenza sociale.

Dei padri non sembra ci si possa fidare. Daniel racconta di una volta che suo padre durante una visita ha portato via da casa del denaro.

In tutte le visite all'abitazione della famiglia si presenta un triste spettacolo. Le saracinesche sono sempre abbassate. L'appartamento giace perciò sempre in una semioscurità e trasmette un senso di tristezza. Il televisore nel soggiorno risulta acceso a ogni visita.

Con le temperature autunnali l'appartamento non viene riscaldato, nonostante ciò la madre indossa solo una t-shirt e ciabatte senza calze. La figlia al contrario porta addosso una giacca a vento. In due visite su tre troviamo la madre a letto. Probabilmente soffre di disturbi depressivi.

Della sua storia di vita è da rilevare che ella ha oggi 44 anni ed è cresciuta in un istituto. Probabilmente in quel contesto lei non è riuscita a costruire alcuna relazione di fiducia. Lei stessa afferma: «Io non so il significa-

to della parola "madre". Io penso a mia madre col cognome». Anche i suoi rapporti affettivi con diversi uomini sono stati di breve durata. Il supporto di due anni da parte di un'assistente sociale per famiglie non ha portato alcun cambiamento.

In antitesi alla passività della madre, Daniel si mostra a casa molto attivo e autonomo. Durante una visita preparò il caffè e apparecchiò la tavola. La madre accentua con pieno orgoglio l'autonomia di suo figlio. Che possa fare la spesa da solo, acquistare biglietti, riassetare l'appartamento, alzarsi al mattino da solo e prepararsi da sé la colazione.

La madre di Daniel cerca di essere una «buona madre». Rifiuta sdegnata l'educazione nell'istituto. Il suo rapporto con Daniel mostra tuttavia di essersi bloccato esteriormente. Lei si preoccupa della salute e cura di lui, s'impegna anche per i compiti richiesti dalla scuola. Così cuoce lei delle torte per una festa di classe.

Con il padre sopravvive un debole contatto. La madre non ha alcun atteggiamento positivo verso il padre di Daniel. Lo definisce stupido. Il padre da parte sua afferma che la madre è «marcia». Il padre fa tagliare a Daniel i capelli e la madre così commenta in maniera critica: «Sembra una faccia di luna piena. La prossima settimana, se ho qualche soldo, devi tornare dal barbiere».

Seconda parte – L'integrazione è un diritto delle persone: una scuola senza bambini con problemi non è affatto una scuola normale⁵⁵

Tra le diverse tematiche sulle abilità che ho pubblicato nella mia quasi decennale esperienza come incaricato per le questioni legate alla disabilità della regione Niedersachsen, il

⁵⁵ A cura di *Karl Finke*, delegato regionale per le tematiche riguardanti i soggetti con disabilità nel Land Niedersachsen.

tema dell'integrazione scolastica del bambino disabile è sempre stato centrale.

Dall'estate 1994 a intervalli regolari partecipo alla tavola rotonda dell'integrazione per agevolare la diffusione delle informazioni e lo scambio delle opinioni al riguardo tra gli interessati.

Negli anni passati ho imparato a conoscere insegnanti impegnati, che traducono in realtà l'integrazione scolastica pur nelle attuali condizioni piuttosto difficili, oppure che, con variegate forme di collaborazione, cercano di mettere in contatto nella quotidianità scolastica bambini delle scuole normali e bambini delle scuole speciali.

La mia collaborazione con *Vivere insieme - Imparare insieme* e altre iniziative da parte dei genitori mi conferma sempre più nella convinzione che una scuola per tutti i bambini deve essere l'obiettivo per il quale vale la pena confrontarsi.

Dopo aver rimandato la cosa per diversi anni, il Ministro per la Cultura Juergens-Pieper ha pubblicato nell'autunno scorso (1998) *Imparare sotto un unico tetto*.

Con questa espressione s'intende portare avanti l'integrazione di bambini disabili in Niedersachsen in senso graduale.

Rispetto alla situazione di stallo precedente, tale iniziativa è sicuramente da segnalare come un progresso.

Rispetto ai miei assunti basilari che riguardano l'integrazione per l'infanzia con disabilità, che si sovrappongono sempre più con le richieste e i desideri dei genitori incontrati, io devo tuttavia porre in proposito parecchi interrogativi, in parte teorici, in parte concreti.

Con il motto «Una scuola senza bambini con problemi non è affatto una scuola normale» avevo, nell'estate del 1997, organizzato un congresso allargato a tutta la regione.

Questo motto esprime oggi come allora una delle mie convinzioni di base. Innanzitutto solo se la scuola insieme è quella effetti-

vamente per tutti i bambini e tutti i bambini giocano, imparano e lavorano in collaborazione, secondo il loro livello di sviluppo e per mezzo delle loro attuali competenze sensoriali, intellettive e d'azione, e con un progetto comune, solo così si può parlare di un'integrazione realizzata.

La grande visione sociale di una scuola umana e democratica, che è appunto una scuola per tutti i bambini, si può realizzare ma solo gradualmente, con azioni concrete e accettate a livello politico e sociale.

La sua realizzazione si scontra con una serie di resistenze a monte: in primo luogo quelle dei fautori dell'organizzazione scolastica speciale, in secondo luogo quelle dei sostenitori dell'organizzazione pedagogica normale, in terzo luogo quelle dei politici, che temono un conflitto di fondo con le lobby e all'esterno vivono sotto la pressione del dover fare tagli alle spese.

In contraddizione con le quotidiane e ripetute affermazioni che gli investimenti nella formazione e nel campo del sapere sono investimenti per il futuro, e perciò da incrementare con urgenza, sta una prassi che non equipaggia il settore della formazione — neanche quello per l'integrazione — con mezzi finanziari predisposti e quindi dal mio punto di vista in effetti questo smantella le possibilità di futuro dei nostri bambini.

Io desidero affermare, al di là dei giri di parole forse anche evitabili, che negli atti quotidiani dei bambini e dentro le scuole l'integrazione funziona esattamente come quella degli adulti con disabilità (nella società), cioè questa integrazione corrisponde ai pensieri diffusi fra la gente riguardo alla partecipazione civile democratica di tutti al processo decisionale.

Troppo spesso sono solo i genitori dei bambini con disabilità che si uniscono nella lotta per l'integrazione, e come sempre essi sono identificati come portatori di un bisogno, che viene espletato dalle scuole e dalle relative

autorità con atteggiamento di notevole buona volontà.

Qualche volta il desiderio di integrazione viene represso già tramite il rifiuto del collegio degli insegnanti della scuola elementare competente, qualche volta già al livello delle non previste risorse per la stessa pedagogia speciale.

Noi individui con disabilità tuttavia non ci vediamo come soggetti bisognosi, piuttosto come comprotagonisti collaborativi di questa società, con un diritto di partecipazione.

Questo diritto nel settore scuola ieri come oggi non viene realizzato.

Imparare sotto un unico tetto ci porta più vicino alla realizzazione di questo diritto?

Innanzitutto vorrei fornire alcuni dati sulla situazione scolastica dei bambini disabili per la regione Niedersachsen. Dalla statistica dell'anno scolastico 1997/98 si evince che a malapena 580 alunni/e disabili hanno ricevuto lezioni a obiettivo differenziato in 209 classi scolastiche che adottano il concetto «integrazione». Rispetto al mio ultimo calcolo, nel 1994/95 c'erano circa 500 alunni/e.

Di contro, ricevono apprendimento nelle scuole speciali del nostro Land più di 33.100 bimbi e ragazzi! (Nel 1994/95 erano 29.800) Dunque il dato di realtà, che una quota schiacciante di bambini con problemi viene scolarrizzata nelle scuole speciali, che vuol dire essere scartati, significa che non è cambiato niente di fondamentale anche rispetto agli anni passati.

Sia l'ampliamento della legislazione sul divieto di accesso dato dallo svantaggio, sia il cambiamento della legge scolastica nella direzione dell'integrazione come eccezione alla regola (in deroga), hanno causato una trasformazione di fondo evidente.

Il sistema scolastico strutturato, che fornisce un'etichetta ai bambini disabili e li incasella in determinati cassetti, continua sempre più a esistere intoccabile.

Anche il concetto *Imparare sotto un unico tetto* allora non porterà qui alcun cambiamento qualitativo. L'organizzazione della scuola speciale non viene infatti toccata nel suo zoccolo duro, piuttosto sperimenta modificazioni che concernono la ristrutturazione dei suoi compiti.

Da una parte viene previsto per il settore del sostegno scolastico l'alleggerimento graduale della scuola primaria — questo livello di scuola cambia in *Scuole senza alunni* —, dall'altra si va verso il rimpicciolimento per quanto possibile di determinate scuole speciali. Al contempo però viene data, all'interno del tema del Ministro della Cultura, una garanzia dello status quo per la scuola speciale. In tutti i casi rimane assodato che la scuola speciale è da intendersi come centro d'incentivazione proprio della pedagogia speciale (comma 20).

Io dubito che una integrazione, nel significato effettivo del mantenimento in vigore dei tradizionali pilastri del sistema scolastico, qui l'organizzazione della scuola speciale, là l'organizzazione della scuola normale, possa essere realizzata al tempo stesso con forme di collaborazione da svilupparsi.

Il mio lungo apprendistato come delegato per le problematiche connesse alla disabilità evidenzia che una disponibilità a un cambiamento di base dell'organizzazione scolastica strutturale al momento non c'è.

Premesso questo, *Imparare sotto un unico tetto* può comunque portare dei progressi pratici nella scolarizzazione generale di bambini con e senza disabilità.

Con la graduale realizzazione dell'assistenza pedagogica speciale di base, vengono coinvolti nell'integrazione perlomeno quei gruppi di bambini della primaria, i quali erano finora considerati proporzionalmente molto pochi, bambini con difficoltà di apprendimento e bambini con problemi di comportamento.

Il Ministro per la Cultura metterà infatti fiduciosamente a disposizione per l'anno scolastico 2000/01 un contingente di ore in più tenute da insegnanti di sostegno dentro le scuole normali e può essere agevolato con l'assistenza di base della scuola speciale, nel quadro del concetto regionale di collaborazione.

Il concetto tuttavia è affetto da *quattro punti deboli*, che hanno urgentemente bisogno di una modifica, se deve seguire l'effettiva integrazione.

In primo luogo, da sempre non esiste diritto di scelta per i genitori tra la scolarizzazione integrativa all'interno della scuola normale e quella speciale.

Ciò viene indicato espressamente nel tema. Come incaricato per le disabilità, chiedo, nel senso del diritto democratico, che si possa accedere a un preciso diritto.

In nessun altro settore della scuola un collegio degli insegnanti o un preside può impedire che determinati ragazzi frequentino la lezione disciplinare normale, ed è giusto che sia così.

Feuser esprime questo in modo acuto:

Non mi è noto alcun caso in tutta la pedagogia in relazione al quale ci si interessi della disponibilità e del libero volere del personale scolastico per assumere determinati compiti, tranne che nell'ambito dell'integrazione. Questo dimostra di essere il miglior mezzo per cambiare le funzioni dell'integrazione in un nuovo strumento della selezione e per bloccare la vera integrazione.

Il diritto di scelta, secondo la mia opinione, deve innanzitutto essere ancorato alla legislazione scolastica del Niedersachsen e in seguito munirsi dei collegamenti tra diritto giuridico e azioni concrete necessari per la sua realizzazione.

In secondo luogo, il concetto di assistenza pedagogica speciale di base ha validità espressa solo per la primaria.

L'assistenza pedagogica speciale di base, che unisce gli obiettivi di protezione e di prevenzione

con l'incentivo proprio della pedagogia speciale, è limitato alla scuola elementare. Altre forme, per esempio la cooperazione delle scuole, gemellate a due, e di piccoli gruppi, con l'incentivo proprio della pedagogia speciale, stanno cercando di farsi spazio. (Comma 21)

Genitori e pedagogisti impegnati pongono la domanda se, con l'uscita dalla quarta classe (le scuole elementari durano quattro anni), l'integrazione debba venire dichiarata flessibile.

Dal mio punto di vista ciò sarebbe un errore. L'integrazione può e deve essere ininterrotta nei successivi livelli scolastici.

Essa si può estendere nel tempo fino all'ingresso alla formazione professionale.

Io sto cercando con la «Lega per l'occupazione accompagnata» di dare un contributo alla realizzazione di questo obiettivo.

In terzo luogo, il mandato politico per lo sviluppo del concetto regionale dell'integrazione non viene conferito con obiettivi abbastanza precisi.

Interessati in loco (genitori, corpo-insegnante, presidi, operatori scolastici, provveditori agli studi) sono chiamati a costruire insieme, nel segno di uno sviluppo degli aiuti pedagogico-speciali, sotto la struttura regionale, con l'obiettivo-orizzonte dell'integrazione. (Comma 9)

I genitori che s'impegnano per l'integrazione temono che — ancora una volta — l'impulso iniziale, che fa la forza della loro categoria, debba provenire solo da loro.

Un cambiamento di sistema, a tal punto complesso, ha necessità, accanto all'appoggio di tutti i pensabili interessati, della consulenza e assistenza da parte degli operatori scolastici, per andare oltre la norma vigente a disposizione oggi.

Inoltre devono essere calcolati, accanto al monte-ore degli insegnanti, i tempi della reciproca consulenza e della formazione avanzata.

In quarto luogo, per i bambini con disabilità psichiche e per quelli con più disabilità

sembra che Imparare sotto un unico tetto preveda sostanzialmente la costruzione di classi partner e altre forme collaborative.

Anche qui si evidenzia una convinzione di principio avvalorante l'organizzazione pedagogica speciale strutturata in modalità variegate.

Io sono sicuro che, in una scuola per tutti, gli/le alunni/e con qualunque tipo di disabilità siano pareggiati con l'annullamento delle disparità e vengano integrati nella vita scolastica normale. L'integrazione è in questo senso indivisibile: essa crea un'unità.

La strada verso l'integrazione scolastica è anche oggi ancora lunga e richiede da parte di tutti gli interessati un alto ideale per costruire la capacità di resistenza e l'abilità, accanto ai piccoli e grandi passi concreti, di non perdere di vista, alla base di ogni disabilità, la formazione-per-tutti, senza emarginazione sociale e senza segregazione.

Le analisi elaborate da Hans Wocken hanno documentato che gli/le alunni/e, nelle classi che attuano la vera integrazione, producono risultati non inferiori ma almeno comparabili rispetto ai bambini delle classi scolastiche normali (senza integrazione).

L'educazione e la formazione all'integrazione portano con sé allo stesso tempo all'annullamento della violenza, oppure alla sua prevenzione.

Jutta Schoeler riferisce quanto segue:

Da parecchie ricerche e mie esperienze possono essere ricavate le seguenti conclusioni: il dato che, nelle classi che fanno integrazione, la lezione viene pianificata in modo che gli alunni bravi non si annoino e gli alunni più deboli possano far fronte ai compiti relativi alle loro possibilità di apprendimento porta con sé come una regola aurea all'abbattimento della disposizione d'animo violenta e all'incremento di prestazione di tutti i bambini.

Un timore, che io stesso ho avuto alla guida della mia prima classe integrativa, che in effetti i bambini con disabilità sarebbero sta-

ti oggetto di aggressioni, non si è neppure presentato, al contrario.

Perciò un potenziale aggressivo che diminuisce, grazie all'educazione insieme, in considerazione anche della violenza tra i giovani, acquista un significato sempre più pregnante.

Feuser descrive l'obiettivo verso il perseguimento del quale anch'io mi sento impegnato:

Finora abbiamo incentivato e curato le persone disabili a partire dall'ambito motivazionale, forse abbiamo persino vissuto per loro, si possibilmente perfino con loro, in quei loro posti però assegnati dalla società. Ma noi non gli abbiamo insegnato a lavorare e abitare con noi, tra noi, in quegli spazi istituzionali che noi per noi stessi esigiamo, in modo del tutto naturale. Questa è la piccola, ma assolutamente significativa differenza — il volere l'integrazione.

L'integrazione implica il connettersi nuovamente insieme di mondi-di-vita artificialmente divisi delle persone con e senza problematiche.

Essa prevede l'integrazione sociale di tutte le parti di una società e non è un obiettivo irraggiungibile, ma deve essere realizzato passo dopo passo nella realtà quotidiana di ogni giorno.

L'integrazione viene vista spesso come una strada a senso unico. L'individuo con disabilità si deve integrare.

È vero l'esatto contrario: è al *non* portatore di disabilità che viene richiesta una capacità d'integrazione. Sono tutti coloro che devono imparare, nella loro quotidianità professionale e privata, a stare insieme a chi ha delle differenze. È normale essere diversi. Solo quando questa idea sarà diventata coscienza generale della società, nessuno sforzo d'integrazione sarà più necessario.

Terza parte – Commento

Per quanto gli intenti del Ministro per la Cultura del Niedersachsen, con la direttiva

regionale dell'ottobre 1998 per il diritto scolastico all'integrazione a favore dei bambini con disabilità — intitolata *Imparare sotto un unico tetto* — siano lodevoli per gli sforzi percepibili dietro la linea politica scelta, occorre effettuare alcune importanti riflessioni.

Con la prima parte, quella composta da tre brani riguardanti altrettante storie di vita, a me è sembrato si potesse avere, in dettagli non secondari, un'idea di come concretamente vengano avviate o «deviino» le carriere scolastiche di alcuni bambini che, QI alto o basso a parte — parametro peraltro già grandemente criticato in passato —, da un certo punto in avanti hanno visto le loro possibilità di scelta alla formazione educativa quantomeno limitarsi, restringersi, e non ampliarsi, come vuol far credere (speriamo in buona fede) l'impostazione ideologica della scuola cosiddetta speciale — che quella direttiva ministeriale ha sdoppiato nel nome, differenziando tra «Centri per il rinforzo educativo» (Foerderzentren) e le tuttora esistenti vere e proprie scuole speciali (Sonderschulen).

Con il secondo scritto ho voluto mettere in rilievo la risposta, di alto valore politico-tecnico e morale insieme, di un'autorevole voce che dell'argomento disabilità e integrazione può parlare senza dubbio con grande competenza.

Particolare rilievo assume il seguente interrogativo: sta cambiando qualcosa di sostanziale in Germania rispetto alla problematica dell'integrazione del bambino disabile nella cosiddetta scuola normale?

In primo luogo, riporterò le definizioni di disabilità fisica e psichica di tre studiosi e della Commissione per la Formazione del Consiglio Tedesco corrispondenti a periodi leggermente differenti; in secondo luogo, evidenzierò le implicazioni di una definizione piuttosto a maglie larghe del cosiddetto deficit di apprendimento; in terzo luogo, riassumendole, elencherò le forme di cooperazione incentivate dalla direttiva ministeriale del '98, e la

cui implementazione è solo all'inizio, tra scuole speciali e scuole normali, tramite l'istituto ibrido dei centri per il rinforzo educativo.

Terminerò con il commento all'articolo di Finke.

Dunque, Heinz Bach nel 1980 fornì la seguente definizione di disabilità fisica:

[...] un dominante o perdurante danno della capacità di movimento, con continue considerevoli ripercussioni sulle intere inclinazioni emozionali e sociali, in seguito a un danneggiamento degli apparati di sostegno e del movimento o per un altro danno organico.

Vorrei ora invece porre a confronto tre definizioni distinte di disabilità psichica.

Secondo la Commissione del Consiglio Tedesco per la Formazione (Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates), risalente al 1973:

Ha un deficit psichico chi, a seguito di un danno organico-genetico o di altra natura nel suo sviluppo complessivo e nella sua capacità di apprendimento, è così danneggiato da aver bisogno prevedibilmente per un lungo periodo di vita di aiuti sociali e pedagogici. Nei danni cognitivi rientrano quelli di tipo linguistico, sociale, emozionale e motorio. Uno che sia «sottolivello» deve essere misurato sia attraverso la funzione di valore del QI, sia attraverso verdetti di una incapacità di sviluppo, poiché in sostanza si deve presupporre in tutti gli individui l'esistenza della capacità di sviluppo.

Ancora Heinz Bach, stavolta nel 1977, sul deficit mentale effettua le seguenti considerazioni:

[...] gli individui con deficit psichico sono persone il cui comportamento apprenditivo rimane indietro rispetto all'attesa riferita all'età anagrafica ed è caratterizzato da un perdurante predominio dell'uso sensoriale-percettivo, dell'utilizzo e immagazzinamento dei contenuti di apprendimento con una concentrazione del campo di apprendimento sul diretto soddisfacimento dei bisogni, che si riscontra normalmente con un quoziente d'intelligenza sotto i 55/60.

E ora si consideri la definizione espressa da Georg Feuser nel 1981:

Come individuo con deficit psichico viene qualificato chi, a motivo di danni genetico-organici [...] o a causa di altre forme di danno, specialmente danni riportati in seguito a svantaggi di tipo economico-sociale, da cui deriva una condizione di forte isolamento sociale, è danneggiato a tal punto che, in considerazione della capacità attuale di apprendimento per la soddisfazione del suo bisogno di educazione e sviluppo, così come per il raggiungimento o il mantenimento della sua salute, abbisogna di un aiuto pedagogico e sociale speciale, prevedibilmente per un lungo periodo di vita.

Come si può facilmente notare, la tendenza è stata quella verso un progressivo ampliamento della sfera d'influenza del concetto di disabilità psichica, e parallelamente l'altrettanto progressivo allargamento delle funzioni attribuite all'organizzazione delle scuole speciali.

In particolare, risulta chiara la ragione teorica sottesa alla scelta politica di predisporre percorsi paralleli speciali per tutta una porzione di popolazione, che è stata (e che è a tutt'oggi) soggetta a condizioni di deprivazione economica sociale e culturale, oltreché affettiva.

Faccio notare anche i miei dubbi sull'imperante e perdurante idea che si potesse (e si possa) con il QI davvero connotare un individuo come «sottosviluppato».

A questo punto, una breve digressione sull'idea elaborata dallo stesso Feuser nel 1984 riguardante i suoi «principi didattici» per una corretta lezione disciplinare incentrata sul soggetto portatore di una qualche disabilità psichica, mentre frequenta la scuola apposita per il sostegno di soggetti che presentano deficit mentale.

Tali principi didattici sono otto:

- individualizzazione (significa lezione centrata sulla persona);
- principio dell'attività;
- principio dell'interesse (in senso olistico);

- strutturazione dell'apprendimento per obiettivi;
- trasmissione, applicazione;
- principio dell'essere in conformità con lo sviluppo (per stadi successivi);
- parola concomitante con l'azione;
- apprendimento sociale (socializzazione).

Perché ho voluto parlarne? Perché questi principi Feuser li pensa applicabili estensivamente anche dentro il contenitore scuola normale, grazie all'inserimento del soggetto con disabilità dentro una normale classe scolastica, supportato da un insegnante di sostegno, chiaramente specializzato in pedagogia speciale, e con il consenso attivo dell'insegnante disciplinare.

E infatti è di Feuser una frase che può apparire provocatoria: «Non esistono individui con deficit psichico!».

Ora, sul secondo punto nodale di questo mio scritto, ovvero cosa c'entri la problematica della deprivazione socio-culturale-economica con la disabilità, riporto l'opinione espressa da Hans Wocken nel 2000 al riguardo:

La questione se un deficit nell'apprendimento sia da considerarsi come deficit di prestazione scolastica, come deficit sociale o come deficit d'intelligenza, è oziosa. Le carenze nell'apprendimento sono sempre tutto questo al contempo, debolezza di risultati scolastici, QI basso e svantaggio sociale. Da sola la triade prestazioni-intelligenza-condizioni sociali mette nella condizione di misurare i deficit di apprendimento per comprenderli [...] La scuola per il rinforzo educativo viene frequentata chiaramente in modo sovraproporzionato da bambini con condizioni sociali inferiori. Essa rispetta perciò, a un livello sottostante, di nuovo la disuguaglianza delle opportunità [...] La scuola di rinforzo è una scuola per poveri, disoccupati e fruitori dell'assistenza sociale; essa è oggi in espansione e lo sarà anche nel prossimo futuro.

A conferma di questa interpretazione, ho riportato nella prima parte tre storie di vita. Sono evidentemente tutte storie che parlano

di una deprivazione plurima che forse, prima di essere carenza emotivo-affettiva, è stata da un lato una mancanza di risorse materiali, dei bisogni primari, dall'altro un deficit che io chiamerei della società intera in quanto, delegando in bianco il problema all'assistenza sociale, si è creato un vuoto, per non dire una spaccatura tra i vari attori sociali, che sono sempre individui o gruppi più o meno vicini al soggetto portatore di domande che sono poi le stesse di ciascuno: domanda di accesso al lavoro, alla sicurezza e alla salute, nonché richiesta di pari opportunità educative e di partecipazione alla formazione delle decisioni politiche.

E troppo spesso le famiglie debbono far fronte da sole a problematiche complesse, nell'indifferenza dell'ambiente circostante. In questo senso è emblematica la storia di emigrazione di Paul e della sua famiglia che abbiamo riportato precedentemente.

Accenno, riepilogandole come sono espresse nella direttiva ministeriale succitata, alle forme di cooperazione tra scuole speciali e scuole normali (puntualizzo che parliamo soprattutto di rapporti nel ciclo scolastico primario, fino al termine della scuola elementare):

Dunque, tali forme contemplano:

- lezioni speciali per il bambino con difficoltà di linguaggio;
- classi d'integrazione;
- lavoro congiunto della scuola elementare normale e speciale;
- servizio mobile;
- gemellaggi fra scuole;
- lavoro collaborativo strettamente pedagogico tra scuole normali e scuole speciali.

Devo fare le seguenti annotazioni:

1. il servizio mobile (*Mobile Dienste*) consiste in un servizio di trasporto con automezzo, per individui disabili, in particolare fisici, casa-scuola e viceversa, con presenza di un educatore specializzato in pedagogia speciale;

2. le classi che attuano al loro interno l'integrazione di soggetti con disabilità (*Integrationsklassen*) rappresentano in effetti l'unica modalità veramente alternativa alla scuola speciale, perché il suo ambito di riferimento diventa la scuola normale, ma sono ancora in numero esiguo.

Credo di poter ora dar seguito al commento all'articolo di Karl Finke, perché forse è necessario puntualizzare due o tre passaggi chiave della sua disamina sulla legge scolastica varata dal Ministro per la Cultura Jürgens-Pieper.

Egli asserisce che non sta cambiando nulla di fondamentale rispetto al tema in questione. Perché? Detto in estrema sintesi, e se ho interpretato bene il suo pensiero, Finke afferma che con questo provvedimento *non* si tocca il nucleo dell'organizzazione scolastica così com'è sorta, tutt'intorno all'idea che ci deve essere una scuola apposita dove possano andare i cosiddetti «diversi» (apparentemente sembra che ciò difenda un diritto a una presunta diversità da salvaguardare, in quanto la debolezza sia oggetto di sopruso e abuso da parte dei più forti, i sani, per così dire).

La struttura delle scuole speciali, ben ramificata in regione, si è perciò arroccata su concetti classici come ad esempio che, se un bambino ha un quoziente intellettivo basso, o difficoltà senso-motorie o disturbi del comportamento, come i comportamenti antisociali, o ancora una delle innumerevoli possibilità di disabilità, è giusto e *sacrosanto* che riceva stimoli e rinforzi adeguati all'interno di una struttura appropriata.

Non si capisce peraltro come mai manchi a tutt'oggi una vera e propria «sollevazione popolare» nel senso che Finke afferma che manca una risposta da parte della società nel suo insieme e si chiede perché i genitori dei bambini «problematici» vengano tanto spesso lasciati da soli a combattere. E, così dicendo, mette il dito in un'altra piaga.

Se il discorso Finke lo piega verso il sociale è comunque perché secondo lui una politica «alta», che si dichiara realmente democratica — parità di accesso alla formazione e ai luoghi educativi, ad esempio —, non può e non deve essere fatta dall'alto, bensì dal «basso»: devono essere le persone che compongono l'intera comunità a mettersi «in azione», riempiendo di concretezza un'idea tanto bella quanto impossibile, se lasciata nelle mani dei soli addetti ai lavori, *l'idea che sia realizzabile fare scuola tutti insieme, nessuno escluso, nessuno ghettizzato*.

Non si può fare educazione se non si è degli idealisti.

Per evitare di scendere nella vuota retorica o in discorsi demagogici (e che i tecnici dell'istruzione storcano il naso), Finke si spinge oltre e, secondo me, tocca un altro punto delicato, quando accenna alla tematica (attuale e molto mediatizzata) della violenza tra i giovani (vedi ad es. il fenomeno del bullismo).

In effetti è sottile ovvero profonda la capacità che rivela Finke di collegare tra loro problematiche che spesso per necessità della ricerca vengono suddivise in compartimenti stagni.

Ma come può essere utile mettere tutti i bambini del mondo in un unico «calderone» indifferenziato chiamato scuola, soprattutto se di fianco, più in piccolo, c'è un aggettivo strisciante: «normale»?

Integrare ha risvolti insospettati: diminuisce il livello delle emozioni negative, anziché aumentarlo. Eresia! Ma come è possibile? È come dire che, se bambini israeliani e bambini palestinesi venissero educati insieme, nella stessa scuola, calerebbe la tensione conflittuale almeno tra i futuri adulti israeliani e gli adulti palestinesi! Impossibile!

Eppure le ricerche svolte finora (e in questo gli studiosi tedeschi la buona volontà ce la stanno mettendo) confermano questo dato. È un dato, e come tale se ne può purtroppo fare

l'uso strumentale che uno meglio crede (soprattutto in politica, ma non è politica anche la direzione che prende la ricerca?): si può perfino non tenerne conto!

Finke, a mio parere, meriterebbe di essere nominato prima o poi Ministro per la Cultura...

Riferimenti bibliografici

Bach H., citato in U. Hensle (1994), *Einfuehrung in die Arbeit mit Behinderten (Guida al lavoro con portatori di deficit)*, Heidelberg.

Feuser G. (1984), *Beitraege zur Geistigbehindertenpaedagogik in Theorie und Praxis (Contributi per una pedagogia del soggetto con deficit psichico in teoria e nella prassi)*, Bd., 2 Sollms/Lahn.

Feuser G., *Geistigbehinderte gibt es nicht! Referat, veroeffentlicht (Non ci sono soggetti con handicap psichico!)*, Seminario pubblicato in www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/feusergeistigbehinderte.html.

Finke K. (1999), *Eine Schule ohne Behinderte Kinder ist keine normale Schule (Una scuola senza bambini con problemi non è affatto una scuola normale. Una difesa dell'integrazione scolastica)*, Land Niedersachsen, Hannover, pp. 2-5.

Klein G. (2001), *Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten / Foerder-schuelern (Retroterra sociale e percorso scolastico di alunni con difficoltà di apprendimento che ricevono incentivi speciali)*, «Zeitschrift fuer Heilpaedagogik», vol. 2, pp. 56 e seg.

Niedersaechsisches Kultusministerium (1998), *Lernen unter einem Dach. Niedersachsen macht Schule. Rahmenplanung fuer die Fortfuehrung der Integration von Schuelerinnen und Schuelern mit sonderpaedagogischem Foerderbedarf (Imparare sotto un unico tetto. Legge-quadro per la continuazione dell'integrazione degli/delle alunni/e con necessità di rinforzo educativo pedagogico-speciale)*, Hannover.

Wocken H. (2000), *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schuelern mit Lernbehinderung (Prestazione, intelligenza e condizione sociale degli alunni con deficit di apprendimento)*, «Zeitschrift fuer Heilpaedagogik», vol. 12, p. 501.